

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**VYUŽITÍ INOVATIVNÍCH METOD VÝUKY
KE ZKVALITNĚNÍ VZÁJEMNÝCH VZTAHŮ
MEZI ŽÁKY NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ
ŠKOLY**

**USING INNOVATIVE TEACHING METHODS
TO ENHANCE SOCIAL RELATIONSHIPS
IN THE CLASSROOM: FOCUS ON 6-10 YEAR OLDS
ATTENDING PRIMARY SCHOOL**

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Martina Schneiderová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: únor, 2012

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Prachaticích dne: únor 2012

Podpis:

Poděkování:

Děkuji touto cestou PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D. za vstřícný přístup, cenné rady a odborné vedení při zpracování diplomové práce.

Rovněž děkuji své rodině za trpělivost a podporu při studiu.

ANOTACE:

Cílem diplomové práce je zjistit, zda zavedení inovativních přístupů ve vyučování může pomoci ke zkvalitnění vzájemného chování, komunikaci a spolupráci dětí v již zavedeném kolektivu. Snahou uvedeného přístupu je utváření a rozvoj pozitivního třídního klimatu a tím podnětného prostředí pro výuku inovativními metodami (metodami moderního vyučování).

Teoretická část se zabývá problematikou vzniku inovativních metod spojeného s novým pohledem na osobnost dítěte, popisuje některé alternativní školy a programy, ve kterých mají inovativní metody svůj původ. Cílem teoretické části je vymezení pojmu metody výuky s akcentem na metody inovativní, které mají vliv na utváření pozitivního třídního klimatu. Dále se teoretická část zabývá pojmem inovace a jeho pojetím, rolí učitele a charakteristikou žáka středního školního věku.

Výzkumná část popisuje průběh a realizaci zavedení inovativních metod u žáků 4. ročníku základní školy. Cílem praktické části je zjištění, zda lze v zavedeném kolektivu pomocí inovativních přístupů vyvolat pozitivní změny klimatu třídy.

Formou dotazníků jsou analyzovány výsledky zjištění a následně porovnány s výsledky dotazníkového šetření v kontrolní skupině.

KLÍČOVÁ SLOVA:

metoda, inovace, osobnost dítěte, osobnost učitele, třídní klima

ANNOTATION:

The aim of this dissertation is to determine whether innovative teaching methods may positively influence the quality of social relationships and whether they may contribute towards better communication and collaborative behaviour amongst pupils. The goal of the given approach is to develop positive group dynamics and create inspiring environment for the application of modern teaching methods.

The theoretical part centres on the origins of innovative teaching methods that were largely motivated by the evolving conception of child's personality. This section describes some of the key alternative schools and programmes that gave rise to the aforementioned innovative teaching methods. The goal of the theoretical section is to clearly define the concept of innovative teaching methods with emphasis on those that contribute towards the formation of a positive classroom climate. The theoretical part then conceptualises innovation in teaching and explains the role of the teacher. The personality of a 10-year old and the attributes defining this developmental stage are also explored.

The research part describes the implementation of given innovative methods in teaching fourth-grade pupils. The aim of the research was to find whether the implementation of given teaching methods may induce positive changes in the classroom climate. The influence of the experiment was gauged based on a comparison between the results of surveys that were carried out in the primary and the control group.

KEYWORDS:

method, innovation, child's personality, teacher's personality, classroom climate

OBSAH:

ÚVOD A CÍLE	9
A TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Pohled na dítě v historickém kontextu	12
2 Reformní úsilí v první polovině 20. století	15
2.1 Reformní úsilí v zahraničí	15
2.1.1 Marie Montessori a montesoriovská škola	15
2.1.2 Waldorfská škola	16
2.1.3 Daltonská škola	18
2.2 Reformní hnutí v našich zemích	18
3 Změny ve vyučovacím procesu po roce 1989	21
4 Činnost alternativních škol a programů v současnosti	23
5 Inovace ve vzdělávání	26
6 Školní a třídní klima, prostředí	28
6.1 Znaky pozitivního třídního klimatu	29
7 Inovativní metody v kontextu pedagogických inovací	31
7.1 Vybrané inovativní metody podporující pozitivní klima třídy	31
7.1.1 Metoda rozhovoru a diskuse	32
7.1.2 Metoda párového vyučování	36
7.1.3 Metoda projektová	36
7.1.4 Dramatizace	38
7.1.5 Brainstorming	41
7.1.6 Samostatné práce žáků	42
7.1.7 Metody heuristické, řešení problémů	43
7.1.8 Skupinová a kooperativní výuka	44
7.2 Volba metod pro výuku	48
8 Organizační formy práce v kontextu pedagogických inovací	52
9 Role učitele při utváření třídního klimatu	56
9.1 Osobnost učitele	56
9.2 Hodnocení žákovy práce	59
10 Role žáka při utváření třídního klimatu	62
10.1 Charakteristika období středního školního věku	62
10.2 Vrstevnická skupina v období středního školního věku	63
10.3 Školní třída	66
10.4 Role hodnocení z hlediska žáka středního školního věku	67

B VÝZKUMNÁ ČÁST	69
11 Výzkumné otázky	70
12 Hypotézy	71
13 Cíle a popis výzkumu	72
14 Charakteristika výzkumného souboru a výzkumníka	73
15 Výzkumná metoda - Experiment	74
15.1 Experimentální plán	75
15.2 Nástroj výzkumu - Dotazník MCI	76
16 Pretest	79
17 Postup experimentu	84
17.1 Komunitní kruhy jako součást výzkumu	84
17.2 Pravidla třídy jako součást výzkumu	85
17.3 Párové vyučování jako součást výzkumu	86
17.4 Skupinové práce a projekty jako součást výzkumu	87
17.5 Samostatné práce žáků jako součást výzkumu	88
17.6 Dramatické lekce jako součást výzkumu	89
18 Posttest - experimentální skupina	91
19 Posttest - kontrolní skupina	96
20 Vyhodnocení výzkumné části	99
20.1 Vyhodnocení výzkumných otázek	99
20.2 Vyhodnocení hypotéz	102
21 Závěr	104
Použitá literatura	106
C PŘÍLOHY	109

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1: Dotazník MCI	109
Příloha č. 2: Synopse dotazníku MCI	110
Příloha č. 3: Fotografie - Část učebny, koberec	111
Příloha č. 4: Fotografie - Pravidla třídy	111
Příloha č. 5: Projekt - Den Země	112
Příloha č. 6: Fotografie - Projekt Den Země	116
Příloha č. 7: Projekt - Zdraví, pracovní list	117
Příloha č. 8: Projekt - Zdraví, křížovka	119
Příloha č. 9: Fotografie - Projekt Zdraví	120
Příloha č. 10: Pracovní smlouva	121
Příloha č. 11: Fotografie - Samostatné práce v hodinách přírodovědy	122
Příloha č. 12: Dramatická lekce	123
Příloha č. 13: Fotografie - Dramatická lekce	133
Příloha č. 14: Práce žáků v hodině čtení	134

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ:

Tabulka 7.2.1: Porovnání inovativních a tradičních metod	49
Tabulka 7.2.2: Charakteristika metod podporujících třídní klima	51
Tabulka 18.1: Porovnání výsledků dotazníků experimentální skupiny	93
Graf 16.1: Aktuální stav klimatu třídy, experimentální skupina A, únor 2011	79
Graf 16.2: Podíl chlapců a dívek na hodnotách soutěživosti	80
Graf 16.3: Podíl úspěšných a neúspěšných žáků na hodnotách soutěživosti	81
Graf 16.4: Aktuální stav klimatu třídy, kontrolní skupina B, únor 2011	82
Graf 16.5: Porovnání výsledků pretestu, skupina A a skupina B, únor 2011	83
Graf 18.1: Výsledky dotazníkového šetření po ukončení výzkumu, experimentální skupina A, červen 2011	91
Graf 18.2: Porovnání výsledků dotazníkového šetření, experimentální skupina A, únor 2011 a červen 2011	92
Graf 19.1: Výsledky dotazníkového šetření po ukončení výzkumu, kontrolní skupina B, červen 2011	96
Graf 19.2: Porovnání výsledků dotazníkového šetření, kontrolní skupina B, únor 2011 a červen 2011	97
Graf 19.3: Porovnání dotazníkového šetření obou výzkumných skupin po ukončení experimentu v červnu 2011	98

ÚVOD A CÍLE:

Zaváděním Rámcového vzdělávacího programu do škol a hlavně tvorbou školních vzdělávacích programů samotnými učiteli došlo k významným změnám v našem výchovně vzdělávacím procesu. Učitelé se podílejí na tvorbě obsahů vzdělávání, mohou si vybrat učebnice, které jim vyhovují, mohou se v rámci své školy dohodnout, jakým směrem se bude výuka, nebo dokonce zaměření celé školy ubírat.

Cílem dnešního vzdělávání není pouze předávání informací, ale, a to především, rozvoj kompetencí. Kompetence jsou souhrnem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobnostní rozvoj žáka a jeho uplatnění ve společnosti. Zosobnění těchto hodnot není pouze úkolem žáka, ale především učitele. Žáci potřebují vést a potřebují vzor. Role učitele se mění. V dnešní době je učitel průvodcem vzdělávání, ne jeho „podavatelem“. Učitel by měl mít takové osobnostní a charakterové vlastnosti, které mu toto umožňují. Je nutné, a v mnohých případech se to děje, změnit postoje k dítěti jako takovému. Bohužel stále jsou mezi učiteli takové osobnosti, které svůj přístup změnit nechtějí a postupují v předávání vzdělávání tradičními formami, ať již jsou jejich pohnutky k tomuto postoji zapříčiněny jakýmkoliv aspekty, např. předsudky (nedůvěra v moderní metody), nebo pouhou neznalostí a nechutí se učit a zkoušet něco nového.

V odborné literatuře či článcích o moderních metodách výuky se popisují jejich klady a zápory. Statě končí většinou závěrem, že je na každém učiteli, jaké metody a formy výuky si vybere. S tím nemohu zcela souhlasit. Pokud je zavedený Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP), který je platný pro všechny školy, měli by ti, kteří se vzděláváním a výchovou zabývají, dodržovat jeho cíle. RVP základního vzdělávání jasně vyžaduje: *„na 1. i 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání... Přátelská a vstřícná atmosféra vybízí žáky ke studiu, práci i činnostem podle jejich zájmu a poskytuje jim prostor a čas k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí jejich*

osobnosti...Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.“ Jsem si jistá, že těchto cílů nelze dosáhnout formou tradiční výuky a tradičním, tedy autoritativním, přístupem k žákům.

Na první místo v edukačním procesu kladu pozitivní klima, bez něhož nemůže být výchovně vzdělávací činnost dostatečně kvalitní. Aby se žáci mohli efektivně vzdělávat, musí mít k tomu vytvořené podmínky. Nejde pouze o materiální zabezpečení, ale hlavně o klima, ve kterém mají pracovat.

Jak tedy vést žáky k tomu, aby si společně s učitelem vytvořili takové podmínky, které by zvýšily efektivitu jejich práce? Hlavní roli v tomto procesu na sebe, alespoň v počátcích, musí přebrat učitel. Měl by do výuky zařadit takové metody, které tyto oblasti podporují. Domnívám se, že jednou z cest je realizace inovativních přístupů. Jde o inovativní přístupy nejen k žákům samotným, ale k celému výchovně vzdělávacímu procesu.

Co jsou inovace, jaké jsou inovativní prostředky a jak je uvést ve školní život? Mohou inovativní metody výuky opravdu zkvalitnit vztahy mezi žáky? S použitím inovativních metod se začíná hned na začátku školního vzdělávání. Je možné zavést inovativní přístupy v již ustáleném kolektivu, který je zvyklý pracovat tradičními formami výuky? Mohou pomoci metody moderního vyučování k vytvoření kladného vztahu žáků ke školní práci a změnit tak přístup k plnění povinností?

Tyto otázky si při své práci ve škole kladu již delší dobu. Staly se tedy otázkami, které formuluji i v méj diplomové práci.

Závěrem úvodní části zmíním, co mě přivedlo k těmto úvahám. Svou pedagogickou činnost jsem začala jako vychovatelka v dětském domově, potom jsem pracovala jako asistentka pedagoga dítěte s kochleárním implantátem v mateřské škole a po třech letech jsem přijala místo vychovatelky na základní škole. Ve všech těchto působištích jsem měla blízko k dětem. Byla jsem jim spíše společnící než střízlivým pedagogem. Vždy jsem měla čas na jejich problémy a děti využívaly možností je se mnou řešit. Nechápala jsem tehdy, jak mohou být někteří učitelé odměření, autoritativní, nebo žáky dokonce urážet a ponižovat. Později se mi naskytla příležitost

pracovat v málotřídní škole jako učitelka prvního stupně. Přišla jsem na to, že velké kamarádství mezi učitelem a žákem není efektivní, právě vůči žákovi, který potřebuje jasné vymezení pravidel a hranic, kam může zajít. To se mi potvrdilo hlavně tehdy, když jsem nastoupila jako třídní učitelka. Nikdy jsem se ale neoprostila od názoru, že postavení učitele a žáka je v jedné rovině – „jsme na jedné lodi“ a tuto „lod“ je zapotřebí chránit, pečovat o ni a stále zdokonalovat. Začala jsem tedy studovat odbornou literaturu zaměřenou na využití inovativních metod a postupně je realizovala ve své profesi.

Cílem teoretické části této práce je přiblížit čtenáři humanistický pohled na osobnost dítěte, na problematiku pedagogických inovací a jejich kořeny v alternativním vzdělávání. Dále se teoretická část zabývá inovativními metodami výuky, cílem je zhodnotit význam metod, které napomáhají vzniku a rozvíjení pozitivního třídního klimatu. Dalším zaměřením teoretické části práce je charakteristika osobnosti učitele a žáka středního školního věku.

Praktická část práce popisuje postupné zavádění inovativních metod do výuky žáků čtvrtých tříd základní školy a pomocí dotazníků zjišťuje vliv těchto metod na zkvalitnění vzájemných vztahů žáků v zavedeném třídním kolektivu.

A TEORETICKÁ ČÁST

„Hrst elementárních znalostí a rozumná životní etika, podávaná slovem i příkladem, to je vše, čeho lze žádat na škole; a přidá-li se k tomu ještě zdraví a radost, zaplat' pánbůh, je toho dost pro největší pýchu vychovatelů.“

Karel Čapek

1 Pohled na dítě v historickém kontextu

V úvodu této práce, která se zabývá vlivem inovativních metod na zkvalitnění vzájemných vztahů žáků, je nutné uvést, proč vlastně k inovacím a změnám došlo, kde jsou prameny nových metod práce s dětmi.

Naše školství prochází proměnou. To si uvědomují nejen učitelé a žáci, ale i rodiče a široká veřejnost. Můžeme říci, že v každé epoše vývoje lidstva se projevují změny v přístupu ke vzdělávání dětí i k pohledu na dítě samotné. Od dob, kdy bylo na dítě názíráno jako na bytost, která je plně podřízena státu nebo rodičovské autoritě, se toho jistě mnoho změnilo. Také s některými názory, které během vývoje lidstva na problematiku dětí byly vyřčeny, se jistě neztotožníme:

Například Seneca hovoří o důležitosti odstranění bezcenného života: *„Nemocným psům rozbíjíme hlavy; agresivní a zdivočelé býky vedeme na porážku; churavějící ovce jdou pod nůž, aby nenakazily stádo; nekvalitní potomstvo zahubíme – topíme děti, které jsou při porodu slabé a nenormální. Neděje se tak ze zlosti, ale z rozumu. Rozum nás vede k oddělení škodlivého od zdravého.“*

Ještě v raném středověku se můžeme setkat s jasně vymezeným pokáním, které stačilo na očištění hříchu za „utracení“ dítěte. V pozdějších dobách dostávají tyto činy kvalifikaci hříchu mimořádně odpudivého, trestaného upálením. To souviselo s prosazující se vírou v nesmrtelnost duše, křtem měl být dítěti zajištěn respekt a ochrana.

Helus (2004) uvádí výčet příkladů chování k dítěti, které nám dnes může připadat jako mučení. Například zavinování dětí do povijanů, děti jako oběť industriální revoluce v Anglii atd.

Předpokládáme, že vztah rodiče k dítěti byl podobný jako v dnešní době, rodiče své děti milovali, chránili. Jejich, pro dnešní dobu, nepřijatelné chování vůči dětem bylo spíše výsledkem trendu společnosti. Zaznívaly i ohlasy vyvolávající změnu v pohledu na dětství, byly ale výjimečné, a tudíž neschopné změnit praxi založenou na nátlaku a bití.

Helus (2004) cituje v této souvislosti Anselma z Canterbury (zemřel roku 1109), který na stížnost opata na klášterní chovance odpověděl:

„Pokud děti od tebe nezažijí ani lásku, ani soucítění, ani dobrou vůli a něžnost, neuvěří ve tvou dobrotu. Vznikne v nich přesvědčení, že veškeré tvé jednání ovládá jenom nenávist a zloba. Takto nejsou vychovávány, aby milovaly svého bližního, ale aby každého sledovaly s nedůvěrou a odmítáním. Cožpak tyto děti nejsou lidmi? Cožpak nejsou z masa a krve jako ty? A ty sám, cožpak bys chtěl, aby se s tebou zacházelo, jako ty zacházíš s nimi? A chtěl bys, aby se stalo z tebe to, co ty děláš z nich?“

Od počátku 15. století začínají vycházet knihy pro rodiče, které mají napomoci při péči a výchově dětí a mládeže. Mýlili bychom se, kdybychom si mysleli, že tyto knihy mají něco společného s dnešními podobnými publikacemi. Ještě v 19. století německý lékař a pedagog D. G. M. Schreber vypracoval mnoho návodů, jak „vypudit dítě z doupěte jeho dětství“, které není nic jiného, než pařeníště lenosti, vzdoru, unuděnosti, zbabělosti a nekázně (Helus, 2004). S výchovou je podle Schrebera potřeba začít od narození, již u kojence je nutné potlačit některé vlastnosti: *„Křičícího kojence je třeba přinutit ke klidu tělesně citelnými napomenutími... Taková procedura je nutná jen jednou nebo nanejvýš dvakrát, a člověk je pak navždy pánem dítěte. Od té chvíle stačí jen pohled, jedno jediné hrozebné gesto...“*

Zdaleka ne všechny názory byly tak necitlivými jako předešlý. Připomeňme si J. A. Komenského (1592-1670), J. Locka (1632-1704), J. J. Rousseaua (1712-1778), J. H. Pestalozziho (1746-1827) a další, kteří se přičinili o nový humanizující pohled na dítě jako lidskou bytost.

Od počátku 20. století přicházely nové podněty k náhledu na osobnost dítěte. V roce 1900 vydala švédská filozofka Ellen Keyová spis *Století dítěte*, ve kterém proklamovala právo každého dítěte na dětství a respekt. Podobně se zaměřovali i další reformní pedagogové.

2 Reformní úsilí v první polovině 20. století

Tato práce je zaměřena na alternativní a inovativní přístupy či strategie ve výuce, které přímo i nepřímo vycházejí z reformní pedagogiky, proto považujeme za důležité seznámit se s významnými osobnostmi reformního hnutí a typy škol, které vznikaly již v této době.

2.1 Reformní úsilí v zahraničí

2.1.1 Marie Montessori a montessoriovská škola

Marie Montessori (1870-1952), italská lékařka a pedagožka, se původně věnovala výchově a vzdělání mentálně postižených dětí. V roce 1907 založila v Římě „Dům dětí“, kde vytvořila originální edukační systém. Tento systém byl založený na pedocentrických základech a na důvěře ve spontánní seberozvíjení dětí. Průcha (2001) uvádí základní charakteristiku montessoriovských škol:

- Vytvoření edukačního prostředí, které umožňuje dítěti přirozený vývoj. Vnitřní potřeba něčemu se učit se vyvíjí v *senzitivních fázích*, obdobích, kdy je dítě citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnějšího prostředí, reality (například fáze pro rozvoj pohybových činností, řeči, morálního cítění atd.). Úkolem vychovatele je tedy zajistit takové prostředí a podněty, které jsou specifické pro tyto fáze.
- Individualizaci ve vzdělávání na montessoriovských školách umožňuje předem připravené prostředí. Klíčem k poznávání světa jsou speciální pomůcky – pro rozvoj smyslů, řeči, matematických schopností, poznávání světa atd.
- V procesu učení ustupuje role učitele do pozadí, hlavní požadavek dítěte vůči vychovateli lze shrnout do principu montessoriovské pedagogiky: „*Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.*“
- Další charakteristikou je slučování dětí různého věku. Ve věkově smíšených skupinách má vznikat harmonické soužití, spolupráce a vzájemná pomoc.

- Povědomí o vzájemných vazbách člověka a přírody poskytuje dětem tzv. *kosmická výchova*, která se uskutečňuje především projektovým vyučováním.

Již po vymezení několika základních prvků montessoriovské pedagogiky můžeme vidět mnoho shodných znaků s moderními koncepcemi dnešního vyučování. Jde především o nový postoj k dítěti, změnu role učitele z původní autoritářské a vedoucí osobnosti v průvodce vzděláváním, dále pak o změny v edukačním prostředí, velkou váhu mají vzájemná pomoc a spolupráce žáků atd.

Podobné změny v koncepci školy a výuky a zajímavé inspirace můžeme najít v mnoha dalších koncepcích alternativních škol, například ve škole waldorfské a daltonské.

2.1.2 Waldorfská škola

Školu, jejíž koncepce je založená na antroposofii¹, založil rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861-1925). První waldorfská škola byla otevřena 16. září 1919 v Stuttgartu a navštěvovalo ji 252 žáků, jejichž rodiče byli převážně dělníci waldorfské Astorie – továrny na cigarety.

Specifika waldorfských škol charakterizuje Grecmanová a Urbanovská (1996) v knize Waldorfská škola:

- Waldorfská škola zahrnuje dvanáct ročníků, každému ročníku odpovídá jedna třída. Třídy od 1. - 8. ročníku představují nižší stupeň, třídy 9. – 12. ročníku vyšší stupeň, volnou součástí jsou i mateřské školy.
- Materiální vybavení školy se zakládá opět na antroposofických myšlenkách s akcentem na využití přírodních materiálů (dřevo, přírodní barvy, textilní

¹ Antroposofie (z řeckého *anthropos* = člověk a *sophia* = moudrost) je filozofie, která z pozorování světa a člověka postupuje k základům lidské existence a uvědomění si pravé podstaty člověka. (Grecmanová, Urbanovská; 1996)

doplňky), výzdoby tvořené dětskými výtvarnými pracemi a rukodělnou činností. Škola by měla mít i svůj architektonický ráz (nepravidelný mnohoúhelníkový půdorys, členění velkých ploch, velká okna) a vybavení interiérů (knihovny, kabinety, speciální pracovny, divadelní sály, ateliéry, dílny).

- Za chod školy nezodpovídá pouze ředitel, ale celé školní společenství (kolegium učitelů, třídní kolegium, společenství rodičů a třídní společenství rodičů).
- Od 1. do 8. ročníku vyučuje všem předmětům třídní učitel (výjimkou mohou být odborní učitelé na výuku cizích jazyků, předmětů uměleckého a praktického vyučování), v následujícím období vyučují jednotlivé předměty odborní učitelé.
- Učitelé nejsou vázáni osnovami tradičního typu, výuku plánují se žáky. Žáci se podílejí na rozhodování o práci a životě ve třídě.
- Waldorfská škola rozděluje vyučovací předměty (ve smyslu waldorfské pedagogiky) na hlavní a odborné vyučování. V hlavním vyučování, které trvá 90 minut, využívá didaktickou formu – epochu (epochální vyučování – mateřský jazyk, matematika/deskriptivní geometrie, zeměpis/nauka o hospodářství, dějepis/sociální nauka, dějiny přírody, fyzika, chemie, umělecké vyučování a jeho formy), v odborném (vedlejší – cizí jazyky, eurytmie, cvičení, hudba a náboženství) vyučování je výuka dělena do běžných 45 minutových bloků. Vyučování probíhá v epochách, jedna epocha trvá 3 – 4 týdny a vyučuje se v ní stále jeden hlavní předmět, který je v další epoše vystřídán jiným.
- Waldorfská škola nepoužívá běžné učebnice, využívá sbírky textů, originální dokumenty, statistiky, příručky. K učení a opakování žáci používají tzv. epochální sešit, který si sami vytváří.
- Ve škole nejsou používána žádná média (televize, počítače).

2.1.3 Daltonská škola

Daltonská škola, nazvaná podle experimentální školy v Daltonu, vznikla v roce 1919 iniciativou Helen Parkhurstové (1887-1973). Tato americká učitelka, která spolupracovala s M. Montessoriovou, od níž získala mnoho podnětů k založení své vlastní školy, popsala teoretické základy a praxi své reformní školy v knize *Education on the Dalton plan* (1923). Průcha (2001, s. 44) popsal několik ústředních principů:

- *Svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost. Tento princip se projevuje konkrétně v tom, že každý žák má vytvořen svůj vlastní program práce na jeden měsíc (zvlášť pro každý předmět), v němž jsou vymezeny výsledky, jichž má v učení dosáhnout. Žák přitom postupuje svým tempem a zodpovídá za úspěch svého učení.*
- *Zdůraznění spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí u dětí.*
- *Osobní zkušenost na základě samostatné činnosti žáka.*
- *Vyvážené střídání mezi výukou v rámci celé třídy a skupinovou a individuální prací na úkolech, jejichž pořadí vypracování si žák určuje sám.*

2.2 Reformní hnutí v našich zemích

Reformní úsilí ve dvacátých letech dvacátého století bylo úzce spjato se vznikem nového samostatného českého státu. Poválečné nadšení a návrat k obrozeneckým ideálům se objevil i v oblasti školství. Školská veřejnost očekávala změny, které zúročí dosavadní zkušenosti² a budou reprezentovat novou dobu. Malý školský zákon, přijatý

² Snahy o reformy školství v době národního obrození na přelomu 18. a 19. století, kdy s požadavky na školskou reformu a sociální zabezpečení učitelů vystoupili vlastenečtí učitelé (Jan Jakub Ryba nebo metodik elementární školy Jan Nepomuk Filcík), s pokusem o obecnější pedagogickou koncepci přišel Bernardo Bolzano, s promyšleným plánem na reformu školy

v roce 1922, nenaplnil ale očekávání razantních změn, založených na pedocentrických ideálech. Učitelé se rozhodli sami uskutečnit změny, které měly vést k výchově demokraticky smýšlejícího občana, rozvoji intelektu, charakterových vlastností, praktických a estetických dovedností. Kladli důraz na rozvoj tvořivosti a využívali metod, v nichž byl žák aktivním účastníkem vzdělávání. Těžištěm výuky byla činnost žáka.

V České republice působilo v tomto období přes 50 pokusných škol. Jedním z představitelů českého pokusnictví byl *František Bakule*, jenž kladl důraz na samostatnou práci žáků a přijímání odpovědnosti za svůj výkon, podporoval vzájemnou spolupráci, vyzdvihoval atmosféru, která probouzí schopnosti dítěte. Bakule vyučoval na několika základních školách, později se stal ředitelem Jedličkova ústavu. V tomto období se věnoval práci s handicapovanými lidmi a jejich integraci do běžného života. Je považován za průkopníka integrace handicapovaných dětí do běžného vzdělávání. Bakulův dětský sbor, nazvaný Bakulovi zpěváčci, dosáhl světové proslulosti.

Josef Bartoň založil v Brně měšťanskou školu (1910 – 1925) pro dcery chudých dělníků *Domov lásky a radosti*. Cílem bylo vytvoření klidného a citového prostředí s přirozenou autoritou, spolupráce a vzdělávání rodičů a učitelů.

Ve Vídni působil *Josef Úlehla* (1912 – 1918), který podporoval vlastní zážitky žáků a jejich osobní zkušenost, pozorování a experiment.

V letech 1918 – 1930 realizovala svůj umělecky zaměřený pokus *Božena Hrejsová ve Strážnici na Moravě*. Vyzdvihovala žádoucí motivaci, která má spočívat na přirozené zvědavosti žáků, a používala metodu vnitřního vidění, kdy žák na základě prožitku z četby vytváří ilustrace podle své fantazie a zkušenosti. Častou metodou byly společné výlety, žáci posléze malovali vše, co viděli.

v duchu národních tradic vystoupil Karel Slavoj Amerling, Gustav Adolf Lindner je dokonce považován za zakladatele moderní české demokratické pedagogiky.

Pod vedením *Antonína Kafky* probíhal v letech 1919 – 1923 *Jedlinský pokus v Orlických Horách*. V jednotřídní škole založil Kafka pracovní školu, která vycházela z tvořivosti a zájmu k samočinnosti žáků. Žáci vyráběli dřevěné hračky a různé předměty pro domácnost, které sami prodávali. Za utržené peníze podnikali vlastivědné cesty. Kafka vedl žáky ke hledání krás v přírodě i ve věcech kolem nás, a hlavně vyzdvihoval krásu lidské činnosti.

Dům dětství v Krnsku (1919 – 1924) pro sirotky po legionářích založili Ferdinand Krch, Ladislav Švarc a Ladislav Havránek.

Dětskou farmu a domov v přírodě na Libeňském ostrově (1926 – 1930) zřídil Eduard Štorch. Zaměřil se na pracovní, mravní a občanskou výchovu, archeologii a dějepis, přírodopis a tělesnou výchovu. Jeho hlavní snahou bylo přivést žáky ke zdravému způsobu života (eubiotická).

Činnost pokusných škol pokračovala i ve třicátých letech dvacátého století. Reformní hnutí třicátých let ale bylo odlišné od předchozího desetiletí, bylo založeno na vědeckém přístupu, který předurčoval úspěšnější a dlouhodobější výsledky. Odborníky, zabývající se změnou československého školství, byli např. Václav Příhoda, Otokar Chlup a Jan Uher.

3 Změny ve vyučovacím procesu po roce 1989

Po roce 1989 došlo k mnoha změnám v celé naší společnosti (změny v tržní ekonomice, v privatizaci vzdělávání, změny společenské atd.). Rychlý vývoj ve všech oblastech si vyžádal změny také ve výchovně vzdělávacím procesu. Transmisivní model výuky, který již ve 20. letech minulého století ostře kritizovalo mnoho pedagogů a filozofů (J. Dewey, C. R. Rogers atd.), měl nahradit princip humanizace, demokratizace a decentralizace školy. V. Spilková (2005, s. 33) uvádí, že ústřední ideou humanistických koncepcí je *akcent na svobodu a tvůrčí síly člověka, na hodnotu každého člověka a jeho důstojnost, na úctu, porozumění a respekt k němu, na lidská práva, na víru v člověka a jeho možnosti*. Jinými slovy, opět se zde setkáváme s vizí reformátorů, kteří hlásali obrat k dítěti, jeho potřebám. V posledních letech 20. století se ještě více zvyšuje potřeba humanismu a antropologické orientace se vzrůstajícími otázkami „krize lidstva“ daná globálními přírodními problémy, malou společenskou soudržností a solidaritou. Nové pojetí navazuje na reformní myšlenky, které usilovaly o harmonický vývoj dítěte v oblasti tělesné, duševní i morální. Škola má dát dítěti zázemí pro to, aby mohlo rozvinout svůj potenciál.

Některé humanizující názory, mnohdy extrémně pedocentrické, mohou nastínit opačný nebo nevyhovující náhled na celou problematiku. Dítě má být přijímáno jako osobnost se svými individuálními vlastnostmi a svou spontaneitou, nemělo by ale dojít k tomu, že na žáky nebudou kladeny nároky, učitel nebude vyžadovat plnění povinností a dodržování řádu a jasně stanovených pravidel. Z literatury i z praxe víme, že právě dodržování řádu a pravidel dodává dětem určitou jistotu a pocit bezpečí.

Důležitým principem z hlediska poznávacích procesů žáků během vyučování se začíná uplatňovat konstruktivistický přístup, který zdůrazňuje objevování a konstruování samotnými žáky (žák je konstruktérem svého poznání), vylučuje transmisivní předávání poznatků v hotové podobě. V. Spilková (2005) uvádí, že jde vlastně o „*auto-socio- konstrukci*“, která klade důraz na dialogičnost výstavby poznání, jež se odehrává v sociálním kontextu.

Změny, které z hlediska humanizace, demokratizace a decentralizace školství probíhají, bychom mohli shrnout do následujících bodů:

- změny v obsahu a cílech primárního vzdělávání (obsah – soubor požadavků na učení v podobě vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, vlastností, které má žák rozvinout; cíle – všestranný rozvoj osobnosti dítěte, základem je vybavit žáka souborem klíčových kompetencí tak, jak je charakterizuje Rámcový vzdělávací program)
- celková kultivace osobnosti dítěte
- odklon od předávání hotových poznatků dětem
- zařazování aktivizujících metod a konstruktivistických principů (hledání, objevování, konstruování na základě vlastních zkušeností)
- změny organizačních forem výuky (individualizace, spolupráce, kooperace)
- důraz na individuální přístup
- funkční komunikace a interakce (učitel, žák, rodič)
- důraz na partnerství, spolupráci a kooperaci
- změny v celkové organizaci práce (délka hodiny)
- nové pojetí hodnocení (kvalitativní, individualizované, diagnostické a intervující)

Tyto změny vymezuje Rámcový vzdělávací program (RVP), který zavedl v roce 2007 do vzdělávací soustavy nový systém dvouúrovňových kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. První úroveň – státní – vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy (předškolní, základní a střední vzdělávání). Druhou úroveň – školní – představují školní vzdělávací programy (ŠVP), které si každá škola, podle zásad stanovených v RVP, vytváří sama.

4 Činnost alternativních škol a programů v současnosti

Činnost alternativních škol nadále pokračuje v duchu jejich zakládajících myšlenek. Kromě výše zmíněných (montessoriovská, waldorfská a daltonská škola) zahájilo svou činnost po roce 1989 i v České republice mnoho dalších škol a programů. Mezi tyto programy patří například *Zdravá škola* (u nás se k programu hlásí přibližně 200 mateřských a základních škol), *Tvořivá škola* (tento vzdělávací program vychází z Rámcového vzdělávacího programu a programu Základní škola, vychází z tradice českého činnostního učení, v České republice se k programu hlásí asi 100 škol) *Freinetovská škola* (v České republice škola s tímto programem nepracuje, rozšířená je hlavně ve Francii, Belgii a Nizozemsku), *Jenská škola* (Jenaplan – jenský plán Petera Petersena. V České republice působí Kruh přátel jenských škol, který šíří ideje jenského plánu. Jenské školy jsou hojně rozšířené hlavně v Nizozemsku). Průcha (2001) uvádí další typy, k nimž řadí *církevní školy*, německé alternativní školy *Gesamtschule* a *Regelschule*, americké *smluvní školy* (charter school), *magnetové školy* (magnet schools), *školy přesahují do okolí* (schools reaching out), *školy bez ročníků* (non-graded school), slovenskou *Školu dokorán* a v neposlední řadě hovoří o málotřídních školách jako alternativách, které jsou běžně rozšířené nejen v Čechách, ale i v jiných státech (Švýcarsko, Francie, Finsko, Norsko).

Rozšířeným programem nejen v České republice je program *Step by step (Začít spolu)*. U nás začal svou činnost v roce 1994 v mateřských školách, v roce 1996 ve školách základních. Od roku 1999 je program zařazen i do několika zvláštních škol v projektu reintegrace romských žáků (Vališová, Kasíková; 2007, s. 98). Tento program je plně orientován na osobnost dítěte a její rozvoj.

Krejčová a Kargerová (2003, s. 12 - 13) definují hlavní úlohy vzdělávacího programu *Začít spolu*:

- Program představuje velmi otevřený systém. Umožňuje každé škole, každému učiteli přizpůsobit jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí.

- Program oceňuje a podněcuje rozvoj těch charakteristických rysů osobnosti, které budou v rychle se měnící době obzvláště potřebné. Patří k nim zejména:
 - schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat
 - schopnost kriticky myslet, umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost
 - schopnost rozpoznávat problémy a řešit je
 - představivost a tvořivost
 - zájem a odpovědnost vůči společenství, obci, zemi a prostředí, ve kterém žijeme
- Program zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání.
- Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami učení i dětí s postižením, dětí z odlišných etnických skupin)
- Představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě.

Vališová a Kasíková (2007, s. 99) uvádějí, že didaktická koncepce programu je založena na základě přesvědčení, že každé dítě je schopno růst, učit se a myslet samostatně, pokud má k tomu vytvořené podmínky. Patří mezi ně:

- *nepřítomnost ohrožení*
- *smysluplný obsah*
- *možnost výběru*
- *přiměřený čas*
- *obohacené prostředí*
- *okamžitá zpětná vazba*
- *dokonalé zvládnutí*

Všechny výše uvedené znaky programu Začít spolu ukazují na humanizující pohled vzdělávání v souvislosti s novými potřebami společnosti. Humanizaci

spatřujeme ve vytvoření optimálních podmínek pro výuku (nestresující prostředí, zájem o dítě jako osobnost s jejími individuálními znaky), potřeby společnosti spatřujeme v rychlém vývoji dění kolem sebe a tomu přizpůsobené požadavky na vzdělávání žáků (inkluze žáků se speciálními potřebami, rozvoj kritického myšlení, konstruktivistický přístup, rozvoj odpovědnosti za vlastní učení apod.). Můžeme tedy využít směr, kterým se ubírá vzdělávací program Začít spolu, jako vodítko při zavádění inovativního přístupu na běžných základních školách.

5 Inovace ve vzdělávání

Termín inovace se uplatňuje v české pedagogické terminologii od konce 90. let 20. století. Není však stále ještě přesně definován. Skalková (2007, s. 82) uvádí, že *„obvykle se pod pojmem inovace chápe rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. Cílem inovace je zkvalitňování tohoto systému. Inovační snahy, které sledují určité změny, obvykle vycházejí z jednotlivých škol, od učitelů i ze sféry vědy, odborných pracovišť, školských institucí. Inovační úsilí je spjato s určitým společenským kontextem, který podmiňuje zájmy na změnách a dává podněty k těmto změnám. Mohou se týkat nových struktur školy, jejího obsahu, metod a změn těžiště hodnot, na něž se výchovně-vzdělávací systém orientuje.“*

Pedagogický slovník (Průcha, 2001, s. 85) definuje inovace ve vzdělávání *„jako souhrnné označení pro nové pedagogické koncepce a praktická opatření, zvl. v obsahu a organizaci školní edukace, hodnocení žáků, klimatu školy příznivém k žákům i veřejnosti, včetně uplatňování nových technologií ve vzdělávání. Různé inovace zavádějí jak standardní školy, tak alternativní školy...“*

Rýdl (1999a, s. 12) vysvětluje termín inovativní školy jako *„specificky český, zatím neoficiální pojem, který má označovat školu prosazující v praxi metody a formy práce umožňující naplňovat pedagogické principy alternativní pedagogiky, jejichž konečným důsledkem je zdravý a přirozený vývoj jednotlivců a minimalizování sociálně negativních jevů ve společnosti.“*

Spilková a Kořa (1998, s. 342) charakterizují inovativní školu takto: *„Inovativní školy se snaží o vnitřní proměnu většinou v rámci běžné státní školy a kladou důraz na:*

- *osobnostní a sociální rozvoj žáků*
- *konstruktivistické způsoby ve zprostředkovávání poznání*
- *propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí*
- *kooperativní strategie učení*
- *otevřenou partnerskou komunikaci uvnitř školy*
- *spolupráci školy s rodinou a místní komunitou*

Pro porovnání ještě uvedeme vymezení J. Průchy (2001, s. 24) rozdílu termínů inovace a modernizace: „*Pojem inovace (s významem „obnovování“, „modernizování“) je dnes běžný v mnoha oborech – např. v technické sféře znamená zavádění nových výrobních postupů... Podobně se chápe pojem inovace v sociologii, jak nyní připomeneme z Velkého sociologického slovníku (1996, s. 432 – 433): „Inovace je věc, metoda, jednání chápáné jako novota a zároveň i proces implementace novoty, měnící dosavadní sociální situaci. Lze tedy inovaci chápat jako příspěvek k sociální změně. Pojem inovace je chápán široce od navozování systémové změny až po dílčí zlepšování činností, podmínek, mechanismů, výsledků i práce ve smyslu vyrovňávání rozdílu mezi dosavadní praxí a jinde známými dokonalejšími vzory‘. V sociologické terminologii je také vymezen vztah pojmu „inovace“ k pojmu „modernizace“, což je důležité pro pedagogiku ...v citovaném slovníku se uvádí (s. 644 – 645): „Modernizace – soubor zásahů do stávajícího systému prováděných s cílem dosáhnout soudobých parametrů. Jde tedy o určitý typ inovace vázaný na soudobá kritéria vyspělosti, dokonalosti, maximální účinnosti‘.“ V tomto ohledu vyslovuje J. Průcha názor shodný s E. Petlákem (1999), „že „inovace“ je vlastně synonymum výrazu „modernizace“: z pedagogického hlediska nejde o zásadní rozdíl, protože oba pojmy vyjadřují stejné úsilí a cíl – zdokonalit průběh a výsledky výchovně-vzdělávacího procesu. Přesto ale „inovace“ vyjadřuje, že jde o obnovování určitých stránek školní edukace, které ve skutečnosti nejsou nové, byly zde již dříve, ovšem zůstaly nerealizovány a v současnosti se pouze jeví jako nové – např. doceňování žáka jako subjektu vzdělávání apod. V podstatě jde o renesanci mnohých idejí reformní pedagogiky.“*

Celkové změny ve vzdělávání s sebou nesou zdokonalení celého edukačního procesu. Po vzoru reformní pedagogiky a alternativních škol a programů vyzdvihujeme v inovativních přístupech osobnost žáka a klademe důraz na jeho svobodu, aktivitu a účast na vzdělávání, přičemž motivace ke školní práci vychází nejen ze žákovy osobnosti, ale také z podnětného prostředí, ve kterém dochází k edukaci.

6 Školní a třídní klima, prostředí

Školní klima zahrnuje prostředí, poměry a situace, které se nacházejí ve školních třídách i ve škole samotné (školní klima, třídní klima). Má vliv na výkonnost žáků, průběh a výsledky učení, na sociální poměry mezi účastníky edukačního procesu.

Termínem *prostředí* myslíme širší realitu, která se odráží do vnímání a prožívání těch, kterých se dotýká. Školní prostředí nezahrnuje pouze aspekty sociálně psychologické (společenská, sociální a kulturní dimenze), ale také aspekty architektonické (vybavení třídy, její velikost, rozmístění nábytku), hygienické (větrání, topení, osvětlení), ergonomické (uspořádání pracovních míst pro žáky a učitele, vhodné zařízení) a akustické (úroveň zvuku a hluku, dozvuk, odraz zvuku).

V porovnání s prostředím má užší rozsah *atmosféra*, která se vyznačuje svou proměnlivostí a krátkým trváním. Atmosféra se může měnit během vyučování, dokonce i během jedné hodiny (atmosféra po přestávce, diskusi, hře x atmosféra před písemným testem, před i po řešení problému apod.). I přes dlouhodobé pozitivní parametry třídního klimatu a kladného vztahu žáků k učiteli může jeho obliba během řešení kázeňských problémů klesnout. Jde však pouze o krátkodobý stav, pouhý výkyv, který nemívá vliv na změnu klimatu celé třídy. Většinou se po vyřešení situace vrací hodnoty klimatu do původní podoby.

Klima třídy představuje dlouhodobější sociálněmotivní naladění třídy, zobecněné postoje a vztahy a emocionální odpovědi žáků na události ve školní třídě, které zahrnuje i pedagogické působení učitele. Klima třídy může být aktuální, tedy fakticky existující, nebo preferované, tedy takové, které si žáci a učitelé přejí (Průcha, 2001). Klima třídy se nevytváří pouze ve vyučovacích jednotkách. Ke vzniku třídního klimatu dochází během výuky stejně jako o přestávkách, školních akcích a výletech, při společných pracích žáků.

Dlouhodobé jevy dané pro určitou třídu, tedy žáky a jejich učitele, které trvají několik měsíců a let, můžeme označit termínem *sociální klima*. Tvůrci sociálního klimatu jsou žáci, skupiny žáků, třídní učitel i učitelé, kteří vyučují v dané třídě. Tyto vztahy ovlivňují i další širší sociální jevy – sociální klima školy a sociální klima

učitelského sboru. V jedné škole může existovat více sociálních klimát a mohou působit pozitivně i negativně (Mareš 1998, s. 3 - 4).

Abychom dosáhli změn ve výchovně vzdělávacím procesu, je nutné vytvořit edukační prostředí, které bude působit pozitivně na žákův vývoj jak v oblasti vzdělávací, tak v oblasti sociální.

6.1 Znaky pozitivního třídního klimatu

Čapek (2010, s. 14) popisuje C. Fox – Bethelovy a F. O' Connorovy (2000) znaky takového třídního klimatu, které podporují motivaci a studijní úspěchy u žáků. Fox – Bethel a O' Connor vycházeli z rozhovorů se žáky, studenty a učiteli:

- *Podpora* – znamená pozitivně emoční naladění účastníků na školní práci. Podpora od učitele i od spolužáků motivuje k hledání a objevování nových věcí, snižuje obavy z možných chyb a učí těžit jak z úspěchů, tak z neúspěchů školní edukační činnosti.
- *Pořádek* – jasně a smysluplně vymezená pravidla, podle kterých se mají žáci chovat, jejich důsledné a viditelné dodržování.
- *Účast* – příležitost ke komunikaci (svobodné kladení otázek a tázání se po smyslu činností), aktivity, které umožňují participaci žáků na rozhodování.
- *Standardy* – jasně definovaný soubor norem, cílů, kterých by měl žák dosáhnout, avšak ne striktně výkonnostních, ale ve smyslu postojů.
- *Účelnost* – velice důležitý znak pro motivaci, každá hodina má mít svůj cíl, který má být objasněn, aby žáci pochopili smysluplnost a účelnost učení.
- *Odpovědnost* – žákův osobní pocit zodpovědnosti za vlastní práci, plnění úkolů, zapojení se do školní práce, dosažení úspěchů a zviditelnění svého úsilí.
- *Zájem o vzdělávání* – podpora zájmu o vzdělávání je hlavním úkolem učitelovy práce (učitel může např. popularizovat svůj vlastní předmět, zdůrazňovat jeho praktické využití), žák musí od učitele cítit nejen zájem o jeho práci, nýbrž zájem učitele o žáka jako osobu.

- *Očekávání úspěchu* – veřejné a výrazně deklarované očekávání dosažených úspěchů, žák by měl dobře plnit své úkoly a v budoucnosti překračovat své hranice.
- *Nestrannost* – absence nadržování, zvýhodňování, nespravedlnosti, jasná souvislost mezi dobře vykonanou prací a odměnou.
- *Bezpečnost* – absence psychického nebo fyzického násilí i jiných stresujících faktorů a znalost způsobů, jak tyto situace řešit.
- *Prostředí* – čisté, příjemné, zajímavé či komfortní prostředí třídy nebo školy.

Můžeme shrnout, že pozitivní klima třídy je závislé na vzájemné komunikaci mezi žáky a mezi žáky a učitelem, přičemž komunikace by se měla odehrávat v jedné rovině a učitel by měl být nestranný. Dalším důležitým znakem je stanovení a dodržování platných pravidel. Participace žáků na vlastním a společném učení a dění ve třídě vede k rozvoji kladných vztahů mezi spolužáky, a tím dochází k podnětnému prostředí pro výuku. Používáním inovativních metod výuky dosáhne učitel zvýšení zájmu o výuku a napomůže k rozvoji přátelské a zároveň partnerské spolupráce.

7 Inovativní metody výuky v kontextu pedagogických inovací

Z pedagogického hlediska znamená inovace zavádění nových prvků do edukačního procesu za účelem zlepšení a zkvalitnění práce lidí, kteří se na edukačním procesu podílí. Inovativní metody mohou být metody nové, které se vyvíjí společně s rostoucími požadavky na změny v edukačním procesu, nebo může jít o metody používané již dříve (především v období reformní pedagogiky), které však zůstaly nevyužité a opomíjené. Inovativními metodami sledujeme odklon od transmisivního pojetí vyučování, kde učitel předával hotové poznatky žákům, a přechod k aktivní činnosti žáků a jejich podílu na vlastním vzdělávání, přičemž se berou v úvahu individuální schopnosti, respektování žákova kognitivního vývoje, vedou k rozvoji dětské osobnosti, zaměřují se na kognitivní i emoční samostatnost, zodpovědnost za své učení a v neposlední řadě vyzdvihují tvořivost. Protože vyjmenované klady, které s sebou využívání inovativních metod nese, vede k aktivizaci žákovy práce, bývají nazývány jako metody aktivizující³, někdy také alternativní⁴ nebo suportivní⁵.

7.1 Vybrané inovativní metody podporující pozitivní klima třídy

Dále se budeme zabývat metodami, které podporují vznik pozitivního třídního klimatu. Vybrali jsme takové metody, které můžeme zařadit do činností žáků prvního stupně základní školy. Jde nám především o žáky středního školního věku, u kterých bude následně prováděn experimentální výzkum. Cílem výzkumu bude zjištění, zda inovativní metody mohou podpořit vznik pozitivního třídního klimatu u žáků, kteří jsou již na školu adaptováni, a jejich kolektiv je určitým způsobem utvořen. Učitel může

³ Již v kapitole *Inovace* jsme se zmínili o nejednotnosti výkladu těchto termínů.

⁴ Maňák, Švec (2003, s. 105) rozlišují inovativní metody z etymologického hlediska *jako zavádění nového prvku do tradičního pojetí nebo nové techniky do obvyklého pracovního postupu, kdežto alternativní víc zdůrazňuje možnost výběru nebo volby na odlišení do existujícího stavu.*

⁵ Podpůrné a vstřícné

samozřejmě použít jakékoliv vyučovací metody a techniky, které považuje za přínosné a které směřují k výchovně vzdělávacím cílům. My jsme vybrali takové metody, které jsou vhodné pro zavádění inovací do výuky.

Inovativní metody podporující klima třídy:

- Metoda rozhovoru a diskuse
- Metoda párového vyučování
- Metoda projektovou
- Dramatizace
- Brainstorming
- Samostatné práce žáků
- Metody heuristické, řešení problémů
- Skupinová a kooperativní výuka

7.1.1 Metoda rozhovoru a diskuse

Metoda rozhovoru se liší od běžných hovorů a besed svou zaměřeností, cílevědomostí a náročností, ve výchovně vzdělávacím procesu představuje komunikaci dvou a více osob v podobě otázek a odpovědí na dané téma. Jde tedy o oboustrannou komunikaci, při níž mají partneři stejná práva, v případě výukového rozhovoru mívá učitel vedoucí roli, odpovídá za celkový průběh a sleduje výukové cíle. Výukový rozhovor je prostředkem k aktivizaci žáků, jejich zapojení do problému, povzbuzuje pozornost a vede žáky ke spolupráci. Je protikladem k jednosměrnému předávání informací, vede k překonávání formálního učení. Velký význam má při motivaci, oslovuje žáky, budí jejich zájem, vybízí k účasti na řešení daného problému, rozvíjí rozumové schopnosti vyššího řádu, žáci se učí rozhodovat, argumentovat, obhajovat své názory. Vede k účasti na řešení problémů a vyvolává přímou odezvu na podnět učitele. Dochází ke komunikaci směrem učitel – žák. Ideální variantou, ale bohužel méně častou, je následná komunikace mezi žáky. Metoda rozhovoru podává také zpětnou vazbu učiteli o vědomostech žáků.

Výrazným strukturním prvkem rozhovoru je *otázka*, která vede žáky k intenzivnímu myšlení, novému poznání a prohlubuje vědomosti. Vhodné jsou otázky

zjišťovací, otevřené, problémové, rozhodovací atd. Nevhodné je kladení otázek, které nepodněcují k zamyšlení a následnému rozhovoru. Mezi takové otázky patří například otázky sugestivní, kdy učitel vyjadřuje svůj názor na danou problematiku a tím ovlivňuje názory dětí, dále otázky, které učitel formuluje nejasně, je nucen je opakovat a doplňovat (řetězové). Otázky klade učitel rovnoměrně mezi všechny žáky, po položení otázky nechá dostatek prostoru na promyšlení odpovědi. Při vedení rozhovoru učitel otázky nejen klade, ale také *aktivně naslouchá*. Pomocí mimiky, gestiky, pomocných otázek či jiných povzbuzujících reakcí přijímá učitel žákovy odezvy vesměs kladně, nesprávné odpovědi nezesměšňuje, ale taktně vysvětlí, v čem žák chyboval. *Žákova odpověď* je vlastně cílem výukového rozhovoru. Žák se učí uceleně sdělovat své poznatky, nebo názory. Učitel je často nucen odpovědi doplňovat, avšak striktní dodržování spisovného jazyka a výstižných formulací myšlenek při výpovědi žáků vede často k nechuti nebo obavě se vyjadřovat. Vyžadování stereotypních a mechanických odpovědí rozhovor nepozvednou, spíše naopak. Žáci se postupně naučí formulovat svá stanoviska jasněji a uceleněji. Jde nám hlavně o rozvoj kritického myšlení. Postupné vedení k formulaci správných odpovědí vede ke schopnosti *kladení otázek*. Tato technika je často opomíjená.

Metoda diskuse navazuje na metodu rozhovoru a její varianty. V aktivizujících metodách představuje diskuse významný prvek, který vede k angažovanému zapojení žáků do edukačního procesu. Bohužel je v našem školství stále ještě opomíjená. Na rozdíl od rozhovoru si při diskusi účastníci komunikace vzájemně vyměňují své názory na dané téma, uvádějí argumenty na základě svých znalostí a společně nacházejí řešení dané problematiky. Výrazně se osvědčuje v situacích, kdy lze mít na dané jevy různé názory, pokud se téma týká hodnotových postojů, nebo když jde o seznámení s novými a zajímavými poznatky a zkušenostmi. Přínosné pro vyučujícího jsou diskuse tehdy, pokud se chce seznámit se znalostmi, zkušenostmi, názory a postoji žáků. Nejsou vhodná témata, která obsahují nesporná, pravdivá fakta, proti kterým nelze vznášet námitky.

Diskuse procvičují kognitivní dovednosti vyššího řádu, rozvíjí názory, postoje, hodnoty, hrají důležitou roli při citové výchově, kde vyvolávají empatii, jsou důležité pro vzájemné poznávání žáků v kolektivu.

Diskuse povzbuzuje žáky k vyjadřování svých názorů, někdy se může objevit „nesprávný“ názor. I „nesprávný“ názor může být změněn, pokud je konfrontován s jinými, musí být tedy vysloven (Petty, 1996).

Pro efektivní řízení diskuse je důležitý jasně stanovený cíl, kterého má diskuse docílit a promyšlený plán jejího průběhu (zahájení, časový odhad, předpokládané závěry, seznam klíčových otázek). Některé diskuse mohou mít otevřený konec, kdy se učitel zaměří, spíše než na dosažení cíle, na seznámení se žáky. V diskusích s jasně stanovenými cíli, je důležité zapisovat si závěry, ke kterým postupně docházíme a následně vyvodit východiska. Jasně formulované shrnutí hlavních myšlenek si žáci zapisují.

Pro otevření diskuse jsou vhodné otevřené (doplňovací) otázky, pro „rozproudění“ pak otázky zjišťovací („*Jak se jmenoval první československý prezident?*“), osobní („*Můžete uvést příklad z vlastní zkušenosti...*“) a kontroverzní („*Jaký by měl být podle vás...*“). Diskuse by měla začít předložením fakt, z nichž mohou žáci vycházet. Učitel nedává najevo svůj názor, musí být nestranný. Může ale nabídnout žákům v počáteční fázi různé perspektivy pohledu na danou situaci nebo problém (zastánců „pro“ a „proti“) formou přečtení příspěvku týkajícího se daného tématu. Po úvodu klade učitel otázku otevřenou, jasnou a stručnou.

Ve skupinách mají sebevědomí žáci tendenci diskusi ovládnout. V tomto případě je možné rozdělit třídu na několik menších skupin, čímž bude také zajištěno, že se do diskuse zapojí více žáků. Závěry jednotlivých skupin můžeme vyhodnocovat s celou třídou. Je nutné, aby si žáci uvědomili, že diskuse není jenom „povídání a diskutování“ s učitelem. Diskuse by měla probíhat v duchu radostné práce z objevování, kde zúčastnění členové dojdou ke společnému závěru. Před začátkem práce touto metodou je dobré zavést ve skupině pravidla diskuse. Zásady úspěšného dialogu a diskuse jsou zformulovány do několika bodů (Maňák, Švec; 2003, s. 112):

- *Tvůj oponent není nepřitelem, nýbrž partnerem při hledání pravdy. Cílem diskuse je hledání pravdivého poznání, nikoli intelektuální soutěž.*
- *Snaž se porozumět druhému. Jestliže nepochopíš správně názor oponenta, nemůžeš jeho tvrzení ani vyvracet, ani uznávat.*
- *Tvrzení bez věcných důkazů nevydávej za argument. V takovém případě jde jen o tvůj názor a partner mu nemusí přiznat váhu argumentu.*
- *Neutíkej od tématu. Nevyhýbej se nepříjemným otázkám nebo argumentům tím, že zavedeš diskusi jiným směrem.*
- *Nesnaž se mít za každou cenu poslední slovo. Množství slov nenahradí chybějící argument. Umlčení oponenta neznamena vyvrácení jeho argumentů ani popření jeho myšlenek.*
- *Nesnižuj osobní důstojnost oponenta. Kdo napadá osobu protivníka, ztrácí právo zúčastnit se dialogu.*
- *Nezapomínej, že diskuse a dialog vyžaduje disciplínu. Nakonec rozumem, ne emocemi formulujeme svá tvrzení a úsudky. Kdo není schopen ovládnout své city a vášně a srozumitelně a klidně vyjádřit svůj názor, nemůže vést smysluplný rozhovor s druhými.*
- *Nezaměňuj dialog s monologem. Všichni mají stejné právo se vyjádřit. Neodbíhej k podružným věcem. Ohleduplnost vůči ostatním se projevuje tím, že dokážeš šetřit časem.*

Pro práci na prvním stupni základní školy pravidla zjednodušíme. Může to učinit učitel sám a dětem předložit jako hotová pravidla, podle kterých se musí řídit, nebo společně se žáky dojdou k formulaci svých vlastních pravidel (např. nepřerušuj nikoho, mluv maximálně jednu minutu, respektuj názor spolužáka atd.)

Podobně jako u metody rozhovoru, žáky podněcujeme aktivním nasloucháním, kladným přijetím jejich názoru, neverbálním povzbuzováním (oční kontakt, čekání na konec odpovědi, souhlasným přikývnutím).

Diskuse s sebou nese určité poselství. Sděluje žákům, že učitel si váží jejich názoru a respektuje jej, že se zajímá o jejich pohled na věc (Petty, 1993).

7.1.2 Metoda párového vyučování

Metoda párového vyučování je považována za předstupeň skupinové a kooperativní práce. Je dobrým začátkem pro vznik přínosné komunikace mezi žáky. I přes to, že je doprovodnou metodou frontálního vyučování a v podstatě nejméně obtížnou na uspořádání učebny a přípravu učitele, je stále v dnešní době opomíjena.

Při párovém vyučování jde o spolupráci v dyadických (dvoučlenných) jednotkách, při níž si žáci vzájemně pomáhají při řešení úkolů, srovnávají své názory a postoje, opravují chyby atd. Tím se učí komunikovat, formulovat, obhajovat a upevňují si tak kompetence potřebné ke spolupráci.

Metodu lze využít při opakování, procvičování a upevňování učiva, při práci na samostatných úkolech (pracovní listy, vyhledávání informací, příprava na referát, projekt atd.), při formulaci otázek pro rozhovor, při praktických činnostech (hodiny pracovních, výtvarných, mediálních výchov), dále pak mohou děti spolupracovat při kontrole svých prací, při práci na počítači, v didaktických hrách. Metoda se dobře osvědčuje v partnerských dialogích a jejich nácviku v hodinách cizích jazyků.

Jako partnerská spolupráce pak bývá tato metoda uváděna i v širším kontextu partnerských vztahů ve výchovně vzdělávacím procesu jako vztah učitele a žáka (Maňák, Švec, 2003; Petty 1996), který může předcházet kázeňským problémům. V tomto případě je ale nutné podotknout, že ne každý učitel je schopný vést partnerský dialog se žákem na úrovni *dospělý – dospělý*.

7.1.3 Metoda projektová

Projektovou výukou se rozumí jeden nebo více úkolů, které mají žáci plnit během určitého času a mají dojít k určitému cíli. Projekt se většinou vztahuje ke skupinové práci, i když někteří zahraniční pedagogové uvádějí metodu projektu spíše z hlediska individuální práce (Petty, 1996).

První projektové vyučování se objevilo již v 18. století (J. Dewey, jeho myšlenky později rozpracoval W. H. Kilpatrick). Snahou bylo překonat formalismus učení, vložit do edukačního procesu známky humanismu, demokratizace a spojení školy se životem. Zařazení metody se setkalo s velkým ohlasem, ale také kritikou, tomu je tak i dnes. Obecně se dá říci, že každá metoda, která není promyšlená, zacílená, připravená a dotažená, je neúspěšná. Záleží hlavně na učiteli, jeho metodických, pedagogických a řídicích schopnostech, aby kterákoli metoda splnila svůj význam. I v dnešní době, kdy je metoda projektu „oprášena“, diskutována a na různých seminářích pro učitele dopodrobna vysvětlována, najdeme chyby při jejím zavádění do vyučovacího procesu. V praxi jsme viděli několik projektových hodin, ve kterých dostali žáci obrázky, fotografie a text a byli rozděleni do skupin. Ve skupinách pak text rozstříhali, obrázky a fotografie nalepili, paní učitelka je pochválila, nebo opravila nedostatky v lepení a výsledný produkt vyvěsila na nástěnku. V lepších případech si o své práci skupiny sdělily několik informací formou „přečtení“ vystřižených ústřížků, které nedávaly smysl.

Jak pracovat v projektových hodinách, aby byly efektivní? Projektem se nazývá práce na určitém úkolu nebo problému, který je spojený s životní realitou, je nutné ji řešit teoretickou i praktickou činností, vede k vytvoření adekvátního produktu (Maňák, Švec; 2003). Na projektu mohou žáci pracovat individuálně nebo formou skupinového vyučování v jedné třídě. Do projektu se může také zapojit více tříd, celá škola, rodiče, učitelé, přizvaní experti. Projektové hodiny probíhají většinou jako skupinové práce ve třídě i mimo ni (besedy, poznávací vycházky atd.). Tím je zvýšena provázanost mezi školním prostředím a životem mimo školu, propojuje se učení, život a práce.

Podobně jako u jiných metod si učitel musí jasně stanovit cíl a zvážit, zda právě tato metoda je vhodná pro jeho dosažení. Bere v úvahu všechny možnosti realizace (věk a kompetence žáků, materiální vybavení apod.), připraví si přesný plán práce (rozdělení skupin, činnosti a úkoly pro jednotlivé skupiny a zajištění jejich splnění, časový rozvrh, způsob prezentace). Téma projektu může stanovit učitel nebo se dohodne na tématu práce celá třída (například metodou brainstormingu). Vypracovaný plán pak slouží

nejen učitelé ke kontrole, ale také žákům jako podpora při vykonávání jednotlivých činností.

Pokud nejsou žáci zvyklí pracovat touto metodou, je nutné stanovit pravidla práce (dodržet časový limit, komunikace se spolužáky, komunikace v rámci třídy, komunikace s učitelem), pokud jsou žáci vedeni inovativními metodami (skupinová práce, individuální práce), stačí pravidla pouze připomenout.

7.1.4 Dramatizace

V předcházející kapitole jsme zjistili, že většina metod výuky je variabilní a může se využít k více cílům.

Metodou, která je ušitá na míru naší problematice, je výuka dramatem, kterou považujeme, vedle skupinové a kooperativní práce, jako nosnou pro téma zkvalitnění vzájemných vztahů ve třídním kolektivu.

Dramatická výchova využívá prvků a postupů dramatického umění, je zaměřena na osobnostní a sociální rozvoj osobnosti. Tyto dvě oblasti se v praxi prolínají a nelze je od sebe oddělit. Při průpravných hrách a cvičeních dochází k *osobnostnímu rozvoji* jedince a získávání potřebných dovedností pro další práci. Hry a cvičení podporují rozvoj vnímání a objevování sebe sama a okolního světa, uvolnění a soustředěnost, odstraňují zábrany. Prohlubují pohybové dovednosti, schopnosti vyjádření výrazu pohybem, rytmické cítění, plynulost mluvního projevu. Rozvíjí se obrazotvornost a tvořivost. Průpravné hry jsou důležitou, ale nikoliv podstatnou součástí dramatické výchovy. Smyslem her a cvičení je zbavit děti ostychu, napětí a připravit je na další společnou práci. Tato cvičení můžeme rozdělit do několika skupin:

- Hry na seznámení, rozehrátí a uvolnění
- Soustředění
- Rytmus, temporytmus, dynamika a smysl pro gradaci
- Smyslové vnímání
- Prostorové cítění

- Fantazie a představivost
- Partnerské vztahy a skupinová citlivost

Jádrem dramatické výchovy jsou hry a improvizace, které směřují k *sociálnímu rozvoji* žáků a tvoří tak druhou, velice důležitou, složku. Žáci se učí schopnosti kontaktu a komunikace s jinými lidmi (spolužáky), vcítění, skupinové citlivosti, spolupráci. Základní metodou je improvizace, cíleně navozená fiktivní situace, kterou účastníci řeší spontánně a podle svých vlastních představ, nemusí mít obavy z možných následků svého jednání, vše probíhá v rovině „jako“. Účastníci jednají v navozených situacích, se kterými se mohou setkat v běžném životě. Mají tedy možnost připravit se na ně, prozkoumat je, vyzkoušet si různá řešení, zopakovat si hru znovu. Při hře v rolích dostávají žáci možnost vyzkoušet si roli někoho jiného a na daný problém pohlédnout jeho očima. Učí se tak chápat myšlení jiných lidí, toleranci, hledání skutečných motivů jednání.

Krista Bláhová (1996) dělí dramatické hry a improvizace:

1. Improvizace bez dramatického děje
 - a. Improvizace bez kontaktu – každý hraje simultánně, pro sebe
 - b. Improvizace s kontaktem – hráči mohou využít simulace i vstupu do role, hra je založena na spolupráci
2. Improvizace s dramatickým dějem – situace, v nichž hledají žáci příčiny, vytváří si postoje a pokouší se situaci řešit

Náměty pro dramatické lekce vycházejí z velké části z témat školní výuky, časopisů, reportáží, sdělovacích prostředků, literatury, ale mohou plynout také z problémů, které se právě vyskytly ve třídě, kolektivu.

V dramatických hrách je cílem proces a reflexe, může ale dojít i k inscenaci, která vyplývá z původního tématu a neztrácí nic na výchovnosti (není samoučelná, je prostředkem k obohacení výchovně vzdělávacích prvků – dokončení práce, zodpovědnost atd.).

Pokud chce učitel dosáhnout stanoveného cíle, musí mít lekce svoji stavbu a vnitřní strukturu. Výstavba dramatických her a improvizací bez dramatického děje je poměrně nenáročná, plní spíše funkci seznamovací, ověřovací. Stačí většinou vysvětlení pravidel hry nebo přečtení úryvku z textu, na který děti navazují. Složitější je výstavba lekce s dramatickým dějem, která se dělí na určité fáze:

1. Expozice (uvedení do děje): úvodní informace, která má vzbudit zájem, měla by obsahovat prvky napětí, které děti motivují k další práci. Vedoucí lekce využívá různých technik - vyprávění příběhu nebo jeho části; úryvek z dopisu, deníku, telegramu; fotografie, ilustrace, kresba; zašifrované zprávy nebo vzkazy; předměty, vztahující se k příběhu; báseň, metafora; rozehrání učitelem v roli.
2. Kolize (zařazení rozporu, konfliktu, vyvolávajícího dramatické napětí a potřebu konflikt řešit): žáci domýšlí postavy, které mohou s příběhem souviset – kresba, živé obrazy; formou rozhovorů si doplňují informace o příběhu – rozhovor s hlavní postavou, postavami z okolí; zachycení určitého okamžiku ze života postav – jeden den nebo větší časový úsek; dotváření a vymýšlení prostředí.
3. Krize (vrchol dramatu): rozpor a konflikt dosáhne vrcholu, který je nadále neúnosné prodlužovat, je nutné začít hledat možnosti řešení. V případě lekcí s dětmi však tento úsek není vhodné hrát, lépe je překlenuout převyprávěním situace. Vhodným řešením je simulace – představa sebe sama, vyjádření svých pocitů a myšlenek.
4. Peripetie (obrat a možnosti řešení): po předchozím zážitku by si měli účastníci uvědomit způsob řešení, formulovat názory a postoje – formou vnitřních hlasů (postava prochází uličkou mezi spoluhráči, kteří vyslovují její myšlenky); škálou názorů (žáci vyjadřují postoje k řešení problému); technikou zpomaleného filmu (rozfázování jednotlivých částí příběhu).

Příprava hodiny dramatem není jednoduchou záležitostí, podobně jako u ostatních metod, i zde by měl být učitel dobře informován o způsobu práce, měl by mít stanovený jasný cíl a připravený plán hodiny. Pokud je učitel správně didakticky připraven, nechybí mu velká dávka empatie, umí komunikovat se žáky na úrovni jedné

roviny, jsou dramatické lekce velice přínosnou metodou nejen pro prohlubování učební látky, ale také k upevnění kolektivu třídy.

7.1.5 Brainstorming

Metoda brainstormingu je jednoduchá a pro přípravu nenáročná aktivizující metoda, kterou lze využívat ve všech částech hodiny - na začátku jako úvodní motivaci, ke zjištění znalostí žáků, v průběhu procesu ke zjištění názorů a postojů, k řešení problémů, rozšíření znalostí, nebo na konci hodiny jako závěrečné opakování. Metoda brainstormingu, jinak také nazývána burzou nápadů, bouří mozků apod., má za úkol vytvoření velkého množství návrhů a nápadů řešení určitého problému. Hlavním úkolem je vytvoření velkého množství návrhů v krátké době, osvědčuje se při řešení konkrétních problémů, naopak se nedoporučuje při práci na úkolech, které mají více řešení. Metoda brainstormingu má jasná pravidla, která je nutno dodržovat:

- Žádný z účastníků nekritizuje návrhy ostatních, posuzování návrhů se posouvá do další části práce.
- Každý má možnost vyslovit svůj návrh, názor na řešení problému.
- Počet návrhů je co možná největší.
- Každý návrh musí být zapsán na viditelné místo.
- Je možné se inspirovat již zapsanými nápady.

S pravidly se žáci seznámí před začátkem práce, je dobré mít pravidla brainstormingu zapsaná na viditelném místě ve třídě. V úvodu napíše učitel na tabuli téma (problém). Formulace problému začíná vhodným úvodem, například slovy: „Navrhněte..., Jak...?, Hledejte všechny možnosti..., Jakými způsoby...?, Vymyslete... atd.“ Učitel sám zapisuje nápady, nebo si může vybrat zapisovatele z řad žáků. Je také možné, že každý žák jde zapsat svůj návrh na tabuli sám. Zapisují se všechny názory, tedy i takové, které se nám zdají být zpočátku nereálné, učitel nesmí v žádném případě hodnotit kvalitu příspěvku. Má za úkol podporovat aktivitu, podněcuje přátelské prostředí a upevňuje sebevědomí žáků. Po ukončení produkce nápadů může učitel seznam roztřídit podle stanovených kritérií nebo nechá nápady „uležet“ a pracuje s nimi

v pozdější době, nebo návrhy vyhodnocuje a společně se žáky posuzuje, jaká stanoviska jsou pro daný problém vhodná.

Maňák, Švec (2003, s. 165) uvádějí ještě další varianty metody brainstormingu:

- *Metoda Phillips 66, která se uskutečňuje ve dvou fázích. V první fázi se třída rozdělí do menších skupin o 6 členech a prostřednictvím brainstormingu podává návrhy pro všechny skupiny stejného problému. Doba řešení činí 6 minut. Ve druhé fázi jednotlivé skupiny v rámci celé třídy prezentují výsledky brainstormingu, o kterých se potom ve třídě diskutuje.*
- *Metoda brainwriting je písemné, často individuální vytváření nápadů na list papíru, který koluje mezi ostatními žáky ve třídě nebo skupině. Mohou to být i nápady zapsané na menší lístky papíru (post-it-notes), kdy každý žák zapíše svůj nápad a nalepí papírek na tabuli. Tato technika umožňuje operativní práci s vyprodukovanými nápady (seřazování, přeskupování).*

7.1.6 Samostatné práce žáků

Na první pohled se může jevit metoda samostatné práce jako metoda nepodporující společné úsilí, společnou práci a tím nevyvolávající změny ve vzájemném chování žáků. Maňák, Švec (2003, s. 156) dokonce udávají jako nevýhodu samostatné práce malou nebo žádnou komunikaci mezi žáky a uvádějí, že tato metoda nepodporuje sociální vztahy a nerozvíjí žádné formy sociálního učení. Pokud se samostatnou prací myslí práce jednoho žáka, o které ostatní žáci vědí pramálo, můžeme souhlasit. Ale i taková práce má své klady. Žáci získávají poznatky svým vlastním úsilím, nezávisle na pomoci druhých, rozvíjí myšlenkové operace (analýzu, syntézu, porovnávání, zobecňování apod.). Metoda samostatné práce se využívá při individuálním plnění nějakého úkolu, při práci s knihou nebo textem, počítačem, při laborování a experimentování, při plnění domácích úkolů. Důležitým předpokladem je aktivita žáka, který se učí odpovědnosti, důslednosti, spoléhá na vlastní síly, volí si vlastní tempo práce, plánuje svůj čas.

Pokud chceme, aby samostatná práce splňovala ještě další požadavky, jde nám především o zkvalitnění vztahů mezi žáky, můžeme použít samostatné práce jako

dlouhodobý úkol. Požadavky na tento úkol korespondují s požadavky na splnění projektového úkolu, učitel při zadání postupuje stejně (stanovení cíle, zvážení podmínek a potřebných dovedností, plánování činnosti, stanovení hodnotících kritérií a následnou reflexi). Během výběru témat, následných konzultací, a hlavně reflexí (například v podobě referátů) dochází ke komunikaci žáka nejen s učitelem, ale i se spolužáky. Podrobněji si metodu dlouhodobého úkolu popíšeme ve výzkumné části práce.

7.1.7 Metody heuristické, řešení problémů

V tradičních formách výuky, kde je hlavním nositelem informací učitel, se předpokládá, že žáci vysvětlenou látku vyslechnou, porozumí jí a budou ji používat. Naproti tomu u metod heuristických se očekává od žáků, že na dané principy budou přicházet sami za větší či menší účasti učitele. Práce s touto metodou není jednoduchá, vyžaduje metodickou zralost učitele. V žádném případě se nehodí pro učitele začátečníky.

Metodu zavedli na počátku dvacátého století angličtí pedagogičtí odborníci „kognitivní školy“, kteří kritizovali dosavadní mechanické učení. Styl tradičního učení sice přináší dobré rychlé výsledky, ale nevede ke skutečnému pochopení učiva a jeho následnému užívání.

Metoda má rozhodně své kladné stránky, které ale doprovázejí některá úskalí, která jsou jí, možná i právem vytýkána. Kritici tvrdí, že heuristické metody nechávají žáky bez vedení, učí žáky objevovat špatná řešení, uvádějí je ve zmatek. Pokud k tomu dojde, znamená to, že metoda nebyla použita správně nebo nebyla vhodná pro dosažení záměru (cíle) učitele (Petty, 1996).

Při heuristických metodách učitel nesděluje přímo poznatky, ale vede žáky k samostatnému objevování a osvojování učiva. Pracuje s různými strategiemi a technikami, které žáky silně motivují, vedou je k samostatné práci, k odpovědnosti za svoji učební činnost. Pro *učení cestou samostatného objevování* je ale důležité, aby byli žáci vybaveni základními znalostmi a dovednostmi, které budou potřebovat k úspěšnému zvládnutí úkolu. Žáci musí jasně chápat cíl, kterého by měli dosáhnout a který musí být přiměřený jejich silám. Většina žáků musí být schopná cíl splnit.

V případě potřeby je nutné žákům pomáhat např. prostřednictvím otázek a odpovědí, předvedením činnosti. Dochází tak k *metodě řízeného objevování* (zvláště v počátečních fázích). Učitelovým nelehkým úkolem je zjistit hranici pomoci, která může být na jedné straně nedostatečná (žáci tápou) a na druhé straně přehnaná (žáci nemají příležitost dospět k poznatkům samostatně).

Práci žáků je nutné sledovat. Někdy se stane, že žáci nevědí jak pokračovat, nebo stráví hodiny bezvýslednou prací. Učitel pak může pomoci kladením otázek. Někdy pomáhá, když mohou žáci nejdříve svůj postup a myšlenky prokonzultovat s učitelem. Zvolené téma by mělo být takové, o kterém jsme si jisti, že žáci nebudou znát odpovědi. Pokud se tak stane, požádáme je, aby zatím nesdělovali své myšlenky spolužákům. Na práci vymezíme dostatek času (obvykle více, než si představujeme) a na konci práce shrneme vše, co se měli žáci naučit. V této fázi se může stát, že některé objevy budou nejasné, nebo někteří žáci budou obhajovat neobhajitelné. Znovu shrneme hlavní body a uvedeme do souvislosti spolu se zjištěními, ke kterým žáci dospěli.

Blíže se můžeme seznámit s heuristickými metodami a jejich fázemi například v knize *Výukové metody* (Maňák, Švec, 2003). Pro naši práci mají význam z hlediska společné práce dětí na objevování.

7.1.8 Skupinová a kooperativní výuka

Na poslední místo ve výběru inovativních metod podporujících pozitivní klima třídy jsme zařadili skupinovou a kooperativní výuku. Není to proto, že by tato činnost patřila mezi nejméně důležité nebo nejméně využívané metody. Právě naopak. Činíme však proto, že podobně jako dělení výukových metod, tak dělení metod a forem je stále neucelené. Někteří pedagogové řadí skupinovou práci mezi metody výuky, jiní mezi organizační formy. Aktivita skupinového a kooperativního vyučování stírají rozdíly, plynule přechází od metod k formám a naopak.

Pojmy skupinová a kooperativní výuka neznamenalí totéž. Ne každá skupinová práce je nutně kooperativní. V případě *skupinové práce* jde především o organizační podobu vyučování. Žáci jsou rozděleni do skupin, pracují na jednom nebo více úkolech, ale jejich výsledky nezávisí na ostatních. Takové učení nejen že nevede k významným

změnám ve vyučování, naopak může zhoršit kvalitu výuky (žáci vlastně nechápou, proč sedí ve skupině, mohou narušovat práci „povídáním“, seskupení je může rozptylovat).

Naopak *kooperativní výuka* klade důraz na spolupráci při dosahování cílů, výsledky jednoho žáka jsou podmíněny výsledky žáků spolupracujících v téže skupině. Jedinec tedy podporuje činnost celé skupiny a ta má prospěch z činnosti jednotlivce. Mezi základní pojmy kooperativního vyučování tedy patří sdílení, spolupráce a podpora (Kasíková, 1997).

Kooperativní výuka má mnoho předností, které zdaleka nejsou učiteli na našich školách doceněny. Z našeho hlediska, tzn. vliv na utváření pozitivního třídního klimatu, můžeme vyzdvihnout její aspekt sociální, ke kterému dochází během řešení úloh nebo problémů. Maňák a Švec (2003) dokonce staví do popředí úroveň dovedností žáků neformálně spolupracovat nad spolupráci při řešení úlohy nebo problému. Při kooperativní práci dochází postupně (žáci se musí kooperaci učit) k harmonizaci práce celé skupiny související s podporou jejích členů, akceptováním názorů, hledáním kompromisů, k mnohostranné otevřené komunikaci.

Hana Kasíková (1997, s. 19, 20) uvádí klady i zápory této metody tak, jak je zformulovali učitelé z praxe:

Klady skupinové (kooperativní) práce:

- zvýšení aktivity žáků při učení
- zapojení většího počtu žáků (včetně pomalejších)
- žák přizná spíše před spolužáky, než před učitelem, co neví
- žáci se vyjadřují přirozeněji
- žáci přebírají odpovědnost za své učení (včetně chyb)
- větší zájem žáků o zadané úkoly
- žáci si mohou volit vlastní tempo práce
- ve skupině se porovnávají postupy řešení
- žáci se učí komunikativním dovednostem, organizaci vlastní práce

- zvyšuje se sebevědomí, samostatnost a frekvence úspěšné činnosti
- žáci ztrácejí zábrany
- učitel se může věnovat slabším žákům, nebo přípravě na další činnost
- brání před stereotypem ve vyučování

Úskalí skupinové (kooperativní) práce:

- všichni žáci nepracují ve skupině rovnoměrně
- skupinová práce je nesystematická
- žáci si nedovedou organizovat práci
- zvyšuje se hlučnost třídy
- je časově náročná, neprobere se příliš učiva
- odbíhání od zadaného úkolu
- mohou vznikat chyby, které se ihned neopravují
- hodnocení činnosti je obtížné
- způsob práce vyžaduje náročnou přípravu

Stejně jako u ostatních metod zde platí, že skupinová práce musí být zacílená, naplánovaná a dobře organizovaná. V opačném případě opravdu dojde na výše popsaná úskalí.

Metoda kooperativního učení má tři fáze:

1. *Přípravná fáze* – Učitel by si měl nejdříve stanovit cíl a ověřit si, zda právě tato metoda je vhodná pro dosažení stanoveného cíle. Zpočátku vybíráme krátké činnosti, postupně můžeme zadávat i složitější úlohy. Připravujeme úlohy vhodné pro činnost, materiály a pomůcky. Plánujeme velikost a rozdělení skupin.

Skupiny tvoříme:

- a) podle počtu (nejmenší skupinu tvoří dva žáci - dyády, optimální je tří až pětičlenná skupina)

b) podle dalších kritérií (podle výkonnosti, podle sociálních vztahů, podle zájmu žáků, náhodným výběrem, na homogenní a heterogenní, přičemž heterogenní varianty jsou upřednostňovány)

2. *Realizační fáze* – Pro vlastní práci ve skupině se osvědčuje rozdělení rolí. Každý žák má přidělenou roli (vedoucí – facilitátor, asistent, zapisovatel, mluvčí). Úkoly musí být srozumitelné, skupiny se mohou držet plánu činnosti (připraví učitel sám, nebo společně s žáky v úvodu práce). Úkoly žáci začínají plnit najednou, nikdo nezačíná dříve, nutné je stanovit časový limit, během kterého budou žáci pracovat. Učitel působí jako poradce, kontroluje činnost skupin. V některých případech může mít připravenou židli u každé skupiny. Pokud hovoří žáci ve skupinách, i s učitelem, hovoří polohlasně, aby nerušili ostatní v činnosti. Učitel by neměl u některých skupin zůstat déle. Nedoporučuje se práci přerušovat, během vypracovávání úkolů bychom neměli mluvit k celé třídě. Pokud je to nezbytně nutné, přerušíme práci všech skupin a ubezpečíme se, že nás poslouchají všichni žáci.

3. *Prezentační fáze* – V této fázi dochází k prezentaci výsledků práce jednotlivých skupin. Ty se mohou sdělovat ústně nebo písemnými a nástěnnými prezentacemi. Vhodné je výsledky prací kombinovat a následně o nich diskutovat. Shrnutí výsledků práce na konci hodiny je velice důležité. (Někdy se stane, že práce trvá déle, než předpokládáme. I v takovém případě je nutné najít čas na zhodnocení.) Samotné hodnocení může vycházet od učitele nebo od žáků, kteří hodnotí sebe, či druhou skupinu. V hodnocení používáme inovativních metod hodnocení, hodnotíme vždy výsledky celé skupiny. Práci ve skupině žáci hodnotí sami (ústně, formou hodnotících listů, „smajlíků“ apod.).

V kooperativní výuce se využívá i dalších metod (diskuse, řešení problému, simulace, rolových her) a technik (bzučící skupiny, sněhová koule, skládačka,

překřížené skupiny). S řadou těchto postupů se můžeme seznámit v publikacích, které jsou dnes běžně dostupné.⁶

7.2 Volba metod pro výuku

Inovativní metody nemusí zcela vyloučit používání tradičních výukových metod v praxi. Ve školní edukaci tvoří tradiční metody významný podíl a využívají se hlavně při zprostředkování obtížně pochopitelné látky vyžadující širších znalostí z jiných oblastí a odborných předmětů, při zprostředkování složitého nebo abstraktního učiva, při zprostředkovávání pouček a pravidel.

Výběr metod výuky by neměl být nahodilý. Volba a výběr metod probíhá již při plánování učiva. Učitel si musí být jistý, jakou metodu použije k přípravě určité výukové jednotky. Musí brát v úvahu, k jakým cílům směřuje, co bude obsahem učiva, zvažuje vztah vybraných metod a organizačních forem práce společně s využitím materiálních prostředků. Bere na zřetel věkové zvláštnosti žáků a klima třídy. Neměl by zapomenout na svoje předpoklady pro zvládnutí dané metody, bere v úvahu svoje předchozí zkušenosti a teoretickou i praktickou připravenost.

V následující tabulce porovnáme náročnost a vhodnost využití inovativních a tradičních metod a jejich kombinaci při zavedení do výuky. Vycházíme z původního srovnání výhod a nevýhod tradiční a aktivizující koncepce výuky, které popisují Pecina a Zormanová ve své publikaci zabývající se metodami a formami aktivní práce žáků (2009, s. 42, 43).

⁶ Problematice kooperativního vyučování se věnuje například Hana Kasíková (Kooperativní učení, kooperativní škola, 1997; Kooperativní učení a vyučování; 2004; Učíme se spolupráci, 2005 atd.)

<i>Činitelé</i>	<i>Inovativní metody</i>	<i>Tradiční metody</i>	<i>Kombinace obou metod</i>
NÁROČNOST			
Čas na přípravu výuky	<i>vysoká</i>	<i>nízká</i>	<i>střední</i>
Organizace výuky	<i>vysoká</i>	<i>nízká</i>	<i>střední</i>
Materiály, pomůcky	<i>vysoká</i>	<i>nízká</i>	<i>střední</i>
Čas nutný k realizaci	<i>vysoká</i>	<i>nízká</i>	<i>střední</i>
Hodnocení práce	<i>vysoká</i>	<i>nízká</i>	<i>střední</i>
Rozvoj poznávacích procesů	<i>vysoká</i>	<i>nízká</i>	<i>střední</i>
Rozvoj představivosti, tvořivosti, fantazie	<i>vysoká</i>	<i>nízká</i>	<i>střední</i>
VHODNOST			
Nasazení v úvodních hodinách	<i>ano</i>	<i>ano</i>	<i>ano</i>
Nasazení při předávání náročného učiva	<i>ne</i>	<i>ano</i>	<i>někdy ano</i>
Nasazení při předávání velkého množství učiva	<i>ne</i>	<i>ano</i>	<i>někdy ano</i>
Nasazení v diagnostické fázi	<i>ano</i>	<i>ano</i>	<i>ano</i>
Nasazení při upevňování a procvičování učiva	<i>ano</i>	<i>ano</i>	<i>ano</i>
Přehledný zápis, systematizace	<i>ne</i>	<i>ano</i>	<i>ano</i>
Zájem žáků o učivo	<i>ano</i>	<i>ne</i>	<i>někdy ano</i>
Změna vztahů mezi žáky	<i>ano</i>	<i>ne</i>	<i>spíše ne</i>
Rozvoj komunikačních dovedností	<i>ano</i>	<i>ne</i>	<i>spíše ne</i>
Rozvoj kooperace	<i>ano</i>	<i>ne</i>	<i>někdy ano</i>
Seberozvíjení a sebepoznání žáka	<i>ano</i>	<i>ne</i>	<i>někdy ano</i>

Tab. 7.2.1: Porovnání inovativních a tradičních metod

Z výše uvedeného srovnání vyplývá, že tradiční výukové metody jsou vhodné zejména při předávání náročného učiva. Nevylučujeme ale, že v kombinaci s inovativními metodami je tento postup nesprávný.

Inovativní metody mají velký vliv na podporu klimatu třídy i na seberozvíjení žáků v různých oblastech – poznávací schopnosti, tvořivost, ale také sociální dovednosti apod.

Dále z tabulky vyplývá, že příprava hodin vedených inovativním způsobem je pro učitele velice náročná, na druhou stranu vidíme, že je náročná také pro samotné

žáky. Zatímco při transmisivní formě vyučování se žák sám rozhodne, zda bude učitele poslouchat a spolupracovat s ním, při aktivizujících činnostech se aktivně vyhne stěží.

Ve vyučování by neměl učitel pracovat pouze s jednou metodou. Metody se vzájemně prolínají, střídání by nemělo být nahodilé, ale předem připravené. Využití pouze jedné metody v rámci jedné vyučovací jednotky obvykle nepřináší dobré výsledky.

Maňák a Švec (2003, s. 50) uvádějí několik kritérií důležitých pro výběr metod:

- Obecné i speciální zákonitosti výukového procesu (logické, psychologické, didaktické).
- Cíle a úkoly výuky, které se vztahují zejména k práci, interakci a jazyku.
- Obsah a metody daného oboru zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem.
- Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, jejich připravenost zvládat požadavky učení.
- Zvláštnosti třídy, skupiny žáků (hoši – dívky, různá etnika, formální a neformální vztahy v kolektivu).
- Vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce (geografické prostředí, společenské prostředí, hluchost okolí, technická vybavenost školy...).
- Osobnost učitele, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství...

Robert Čapek (2010, s. 36, 37) uvádí následující charakteristiky metod, které mají podporující a pozitivní účinek na klima ve třídě. Protože Čapek vychází ze svých pedagogických zkušeností, jsou vybrané znaky aktivizujících (jak sám pojmenovává – suportivních (2010, s. 36)) metod příznačné a můžeme s nimi souhlasit.

Pro větší přehlednost jsme jednotlivé charakteristiky uspořádali do tabulky:

AKTIVITA	<ul style="list-style-type: none"> - aktivizace žáků tvořivými, herními a simulačními činnostmi - podněcování aktivních rolí žáků - podpora kreativity - podpora přiměřené míry soutěživosti - smysluplné zapojování všech žáků na různých stupních znalostí a dovedností (např. rozdílná obtížnost úkolů)
POZITIVNÍ PŘÍSTUP	<ul style="list-style-type: none"> - prostředí bez obav a strachu přiznat chybu, která je nezbytnou součástí procesu učení - nestresující a klidná pracovní atmosféra - převažujícím hodnocením je pochvala a odměna - komunikace ve třídě je přátelská a optimistická - motivací podporuje učitel snahu o splnění úkolů
SVOBODA	<ul style="list-style-type: none"> - je důležitým rysem pro rozhodování žáků a jejich spoluúčasti a spoluzodpovědnosti za celé vzdělávání - prohloubení legitimacy hledání vlastních řešení a zastávání svých názorů - předpokládá respektování druhých - podporuje uvědomění si vlastních práv i povinností - vede k poznávání demokratických principů respektováním hranic osobní svobody - nezávislost a volnost při hledání správných postupů a řešení, které vede k posílení vlastní cesty poznání
INDIVIDUALIZACE	<ul style="list-style-type: none"> - zdůrazňuje jedinečné charakteristiky žáka v závislosti na temperamentu, různé úrovni schopností a dovedností - akceptuje různé způsoby učebních stylů, myšlení - v závislosti na individuálních faktorech je nutné volit činnosti a jejich obsahy, ale také hodnocení a poskytování zpětné vazby o celé činnosti
KOOPERACE	<ul style="list-style-type: none"> - respektování odlišných názorů - dovednost prezentace a argumentace názorů vlastních - podpora pracovních návyků a postojů - zásady jednání, vcítění se do druhých, dovednost poradit - dávat i přijímat pomoc - dovednost objektivně hodnotit i kritiku přijímat - platné pro žáky, učitele i vedení školy
DECENTRALIZACE	<ul style="list-style-type: none"> - opuštění mocenského principu řízení, autoritativního přístupu učitele - učitel je motivátorem a podněcovatelem, rádcem a organizátorem činností - participace žáků - týká se i vedení školy
ZAMĚŘENOST	<ul style="list-style-type: none"> - na život, praxi a realitu - zdůrazňuje použitelnost a užitečnost získaných poznatků - preferuje blízká témata namísto abstraktních a nereálných modelů - podporuje budoucí orientaci ve světě, upřednostňuje osobní zkušenost, prožitek i vlastní konstrukce poznání

Tab. 7.2.2: Charakteristika metod podporujících třídní klima

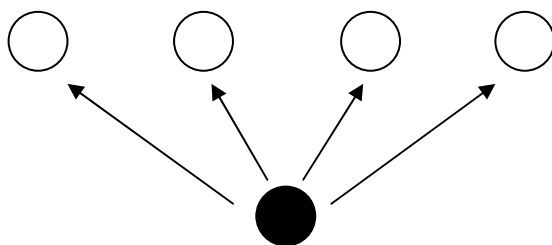
8 Organizační formy práce v kontextu pedagogických inovací

Další pedagogickou kategorií, která úzce souvisí s metodami výuky a podílí se na utváření klimatu třídy, jsou organizační formy práce. Organizační formou práce rozumíme komplex jednotlivých činností, jakými může být edukační proces organizován.

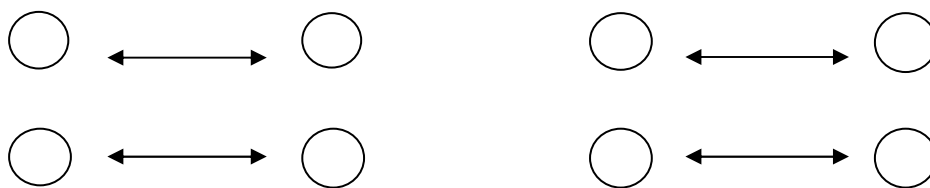
Nejčastější formou je **frontální výuka**, která se vyznačuje společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele. Učitel řídí práci, usměrňuje a kontroluje aktivity žáků, hlavním cílem je osvojení maximálního rozsahu poznatků. Využívá se při zprostředkování složitého či abstraktního učiva založeného na kognitivních procesech. Komunikace během výuky je jednosměrná i obousměrná, nedochází zde k paralelní komunikaci žáků, disciplína ve třídě je lépe udržitelná. Dialog učitel – žák je rychlý a plynulý. V tomto případě však nelze zaručit porozumění učivu a jeho aplikaci u všech žáků (obr. 8.1).

Větší možnost komunikace mezi žáky navzájem přináší organizační forma **párového vyučování** (partnerská výuka). Zde je typická spolupráce v dyadických jednotkách. Žáci vzájemně spolupracují na úkolu, vyměňují si názory, srovnávají postoje. Dochází k obousměrné komunikaci. I když je tato forma práce nenáročná na přípravu úkolů i prostoru, je stále v našich školách opomíjena (obr. 8.2).

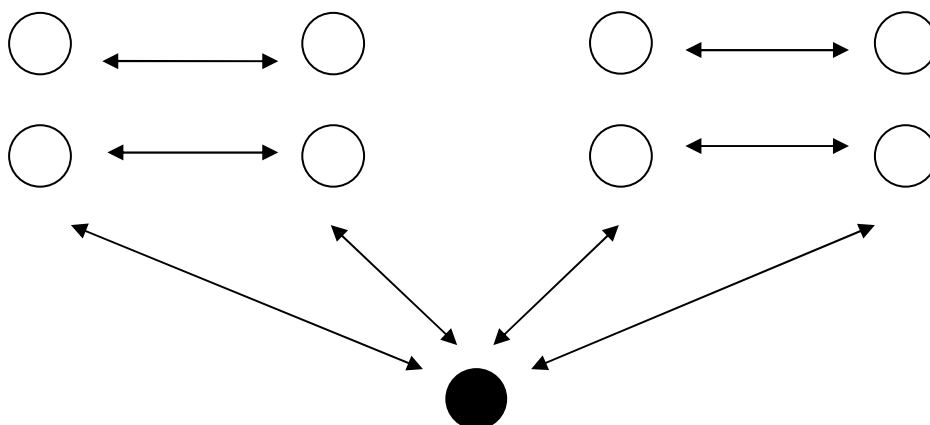
Zároveň při párovém vyučování může být využita i komunikace mezi žáky a učitelem. Učitel komunikuje s celou třídou, nebo s jednotlivými dyadickými skupinami (obr. 8.3).



Obr. 8.1: Jednosměrná komunikace od učitele ke třídě



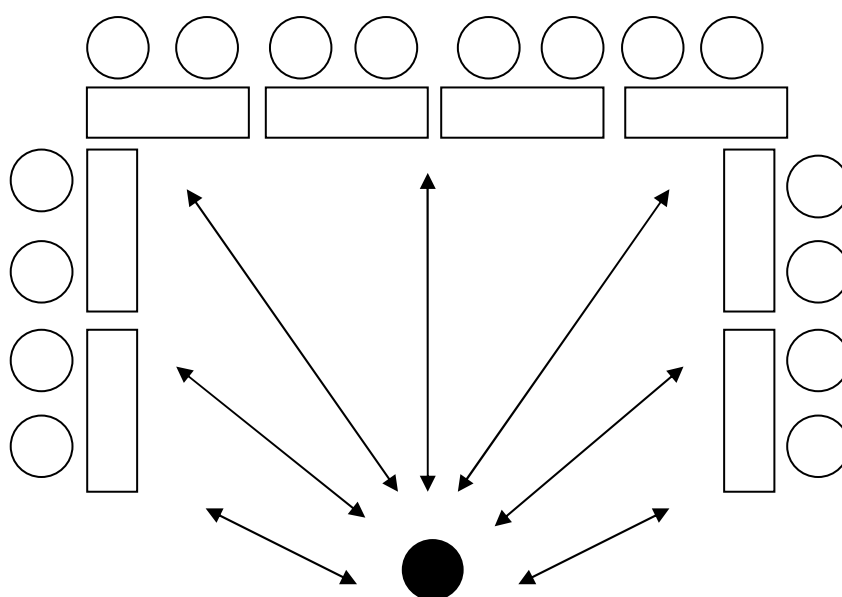
Obr. 8.2: Komunikace v partnerském vyučování



Obr. 8.3: Komunikace v partnerském vyučování

Nyní se zaměříme na formy práce, které podporují pozitivní klima mezi žáky ve třídě. Mezi takové formy patří již výše zmíněné párové vyučování, které můžeme označit jako předstupeň skupinové práce.

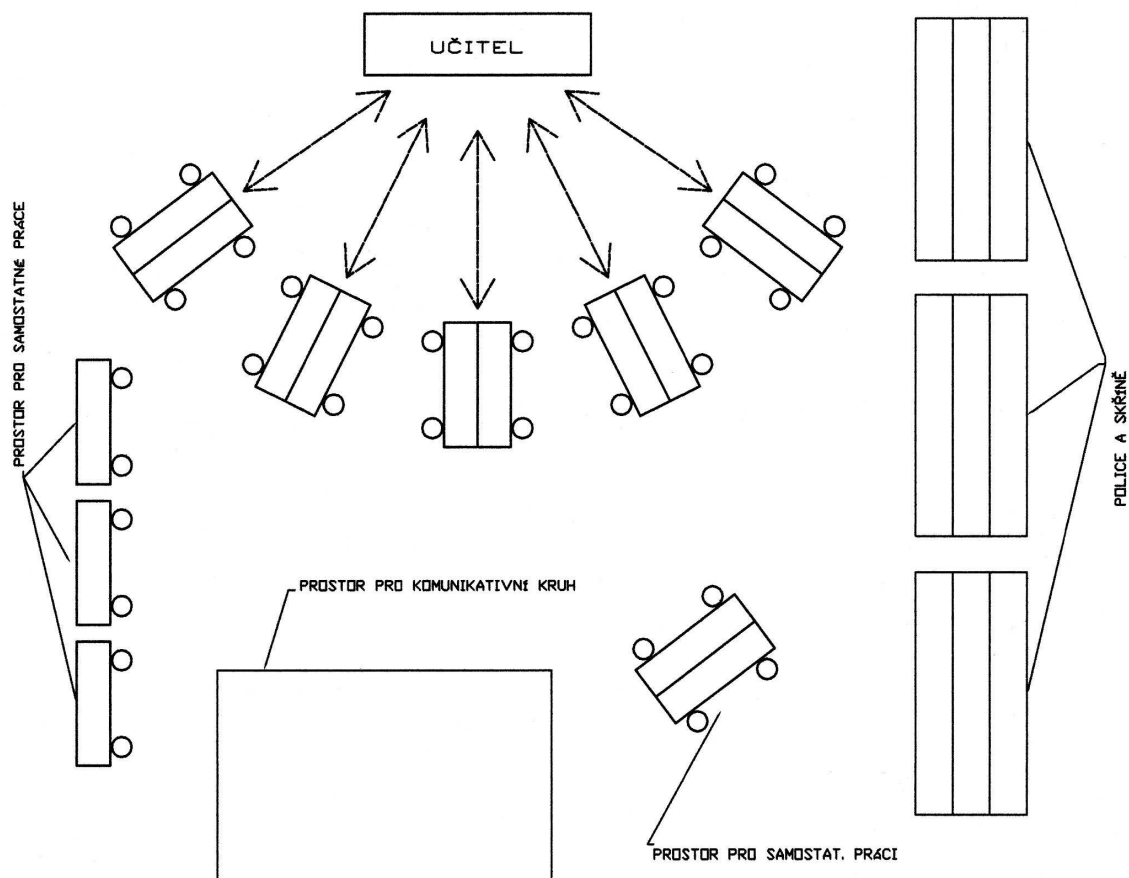
Pro uspořádání učebny při **skupinové a kooperativní výuce** jsou vhodné třídy, kde se může flexibilně měnit zařízení (židle a stoly). Toto „stěhování“ však nedoporučujeme hned z několika důvodů: náročná příprava učebny, hluk, nekázeň apod. Pokud učitel využívá inovativních metod práce, je snazší uspořádat učebnu dlouhodobě a zařízení neměnit. Jestliže s inovativními metodami teprve začíná, doporučujeme přejít postupně od párového učení k takovému uspořádání, které nebude klást hned od počátku vysoké nároky na učitele, ani na žáky. Takovým krokem může být například uspořádání lavic do tvaru „U“.



Obr. 8.4: Uspořádání učebny do tvaru „U“

Ve fázi, kdy si již žáci zvykli na spolupráci, můžeme přejít k dalšímu kroku – přemístění lavic tak, aby mohla probíhat jak skupinová a kooperativní výuka, tak individuální práce žáků. Pro takové uspořádání nestačí přemístit pouze lavice. Je nutné uspořádat celé vybavení třídy tak, aby vyhovovalo následujícím podmínkám (obr. 8.5):

- umístění lavic pro skupinovou práci
- zajištění místa pro individuální práci
- zajištění prostoru pro diskuse a rozhovory (komunitní kruhy)
- zajištění místa pro materiální vybavení třídy (police, skříně, ale i místo pro nástěnky apod.)
- zajištění akustické i vizuální dostupnosti všech zúčastněných



Obr. 8.5: Uspořádání prostoru třídy pro skupinovou i individuální práci

Předchozí postup při zavádění inovativních metod a forem školní práce není závazný. Samozřejmě, že záleží na učiteli i samotných žácích, jakým směrem se bude výuka ubírat. Naším cílem bylo navrhnout určitou posloupnost při přípravě inovativního učení.

9 Role učitele při utváření třídního klimatu

V předchozích kapitolách jsme uvedli, jaké metody a formy práce jsou vhodné k utváření pozitivního klimatu třídy. Vyzdvihli jsme inovativní metody, které jsou založeny na humanistickém přístupu k žákovi, rozvíjí jeho osobnost, učí spolupráci, vzájemné komunikaci, ohleduplnosti, odpovědnosti za vlastní i společné plnění povinností. Metody a formy výuky však samy o sobě ještě nezaručují pozitivní výsledek. Důležitou roli v utváření klimatu třídy hraje učitel, jeho osobnost, schopnost uvést inovativní metody ve školní život, hodnotit nestranně a spravedlivě práci žáků.

9.1 Osobnost učitele

Učitel je kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je zodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky edukačního procesu. Tuto definici, dále rozvinutou, můžeme najít v pedagogickém slovníku (Průcha a kol., 2001). Do kvalifikace zahrnujeme nejen vysokoškolské vzdělání, ale, a to především, jistou dávku takových osobnostních vlastností, které podporují celý výchovně vzdělávací proces. Učitel musí být emočně zralý, empatický, komunikativní, objektivní, důsledný, musí být dobrým organizátorem...ve výčtu bychom mohli pokračovat ještě dlouho.

Je jasné, že všichni učitelé těchto kvalit nedosahují. Bohužel bez nich není možné výuku na školách změnit a zavádět metody, které budou podporovat žákovu aktivitu a celkové klima třídy. Učitel by neměl vystupovat jako představitel autority, jeho posláním je být žákům rádcem a průvodcem celým výchovně vzdělávacím procesem. S takovými přístupy k pojetí učitelské profese se setkáváme již v minulosti. Přístup, založený na humanistických myšlenkách, podporující efektivní komunikaci, zodpovědnost za společnou práci, usilující o dobré vztahy mezi lidmi, kteří se v edukačním prostředí nacházejí, se znovu vrací do vzdělávacího procesu.

Marvin Pasch a kol. (1998, s. 327) popisuje dva programy, které vyrůstají z humanistické tradice. Prvním je program *spolupráce prostřednictvím komunikace*, druhým *terapie realitou*.

Spolupráce prostřednictvím komunikace (*cooperatoin through communication*, Ginott, 1972): Dobré chování je spojeno se sebeúctou, která je budována chováním dospělých, zvláště učitelů a rodičů vůči dítěti. Nedorozumění se odstraňují pomocí kongruentní (souběžné a souladné) komunikace, která je v souladu s potřebami všech zúčastněných. Podle Ginotta je důležité, aby učitelé:

- vyjadřovali rozumná sdělení – jasná komunikace, vyjadřované pocity odpovídají situaci a jednotlivci; učitel by neměl kázat, odsuzovat, obviňovat či pokořovat; dítě si má být vědomo, že jeho chování je nepřijatelné, nebude tolerováno, ale v srdci učitelově je pro něj stále místo
- nepřehlíželi pocity – učitelé vnímají pocity a myšlenky žáků a pomáhají jim s jejich kultivací; učitel by měl mít schopnost posoudit situaci žáka a respektovat jeho právo na citová rozpoložení
- odbourávali stereotypy a šablony v myšlení – „neškatulkují“ děti, takto vytvořené stereotypy by mohly vytvořit negativní obraz o sobě samém a uplatňují se i v dalším životě dítěte; učitelé dávají podporu žakovým snahám a touhám pro budoucnost, snaží se je v jejich cestě podpořit
- rozvážně používali chvály – nepoužívají „posuzující“ chválu, která by mohla vytvořit závislost vlastního sebehodnocení na posudku druhých lidí, chvála se má dotýkat konkrétního výkonu; vyvarují se spojení „správného“ a „dobrého“, schopnost správně řešit úkoly ještě neznamená, že žák je „dobrým“ člověkem; učitelé by neměli chválit chování, které je samozřejmé, měli by spíše chválit důsledky tohoto chování („*díky tomu, že v tichosti a pilně pracujete, jsme dnes udělali hodně práce...*“); Ginott také varuje před nadměrným užíváním chvály, zvláště v situacích, kdy není podmíněno žakovým chováním; chvála je namístě, když je chování správné v neobvyklých situacích; chválu je zapotřebí užívat pečlivě a s rozmyslem
- budovali prostředí spolupráce – vytváří atmosféru pro společnou práci, tím dosáhnou u žáků pocitu nezávislosti a odpovědnosti za vlastní práci; podpory spolupráce může učitel dosáhnout několika prostředky, např. výběr

z několika možností řešení problému ve třídě, vyzvat žáky na možnost společného rozhodnutí o tom, jak zlepšit spolupráci ve třídě, zdůrazňuje pozitivní očekávání; je lépe žáky ke spolupráci vyzvat, než jim ji formálně nařídít

- sdělovali pocity hněvu – při projevování hněvu učitel mluví v první osobě, popisuje tak chování, které v něm hněv vyvolalo a jak se díky němu cítí („nemám z tvého chování radost...“, „zlobí mě, že mi skáčeš do řeči...“ apod.);

Terapie realitou (*reality therapy*, Glasser 1969): Předpokladem této terapie, jak uvádí Pasch (1998, s. 332), je to, „že minulost dítěte je pryč a nedá se změnit“. Děti o svém chování a jednání rozhodují v přítomnosti, minulost, ať už byla šťastná či nikoli, není podstatná. Glasser odmítá myšlenku, že chování dítěte je podmíněno prostředím, ve kterém se nachází. Veškerou zodpovědnost za své chování si dítě nese samo. Nemá tedy pochopení pro učitele, kteří z jakýchkoli důvodů omlouvají chování některých žáků z důvodu špatných sociálních podmínek, ve kterých dítě vyrůstá. Na toto tvrzení je jistě více názorů a s nimi souvisejících teorií, které zde nebudeme vysvětlovat. Tím pozitivním, co můžeme z této teorie načerpat, je spolupráce a setkávání žáků a učitelů. Učitel by měl podle Glassera pomoci žákům, aby viděli hodnotu žádoucího chování ve třídě, a snaží se vytvářet příležitosti pro rozpoznání jiných přístupů k řešení problémů formou dvou činností: *schůzky celé třídy a individuální setkání učitele a žáka*.

- Schůzky celé třídy: schůzky by měly být časté a měly by zahrnovat tři základní typy – *setkání pro řešení problémů mezilidských vztahů, diskuse o otázkách prospěchu a diskuse s otevřeným koncem*. Schůzky by měly pomoci v řešení aktuálních problémů, které se vykytují v kolektivu, diskusi řídí učitel, netoleruje nepřiměřené „výlevy“ žáků, diskuse probíhá v kruhu, po skončení by měla následovat reflexe s doporučeným východiskem.
- Individuální setkání učitele s žákem: během těchto setkání dává učitel najevo žákovi svůj zájem o jeho osobu, schůzky skládá Glasser z několika kroků:

- důraz na žakovu zodpovědnost za jeho chování (*za jakým účelem jsme se sešli*)
- žák sám označí pravidlo, které porušuje a vysvětlí, proč je jeho dodržování důležité pro úspěch jednotlivce i kolektivu
- bez ohledu na sociální situaci žáka učitel nepřijímá omluvu za nesprávné chování („*víme, že tvé chování je neomluvitelné...*“)
- žák přímo nebo implicitně přizná, že jeho chování nebylo správné
- učitel navrhne dvě možnosti řešení, ze kterých si žák vybere, jaké řešení problému je pro něj únosné
- Učitel sdělí a potvrdí žákovi logické a rozumné důsledky. Při nedodržení alternativního řešení, učitel důsledky striktně dodrží
- učitel musí být důsledný. Je možné, že bude nutné celý proces s žákem zopakovat, učitel jedná systematicky a trpělivě a dokazuje důvěru v žakovu schopnost naučit se správnému chování
- na konci stanoveného období učitel celou situaci vyhodnotí

Jsme přesvědčeni, že předcházející výčet učitelových kvalit, doplněný o návod „jak má učitel efektivně zvládat edukační proces“, je v podstatě dostačující. Snad na závěr doplníme celý výčet o jednu důležitou a dosud nezmíněnou vlastnost, kterou musí pedagog mít. Je to flexibilita. Učitel musí být pružný, musí se umět rychle přizpůsobit měnícím se podmínkám. Je sice skvělé, že má dokonale připravenou hodinu (cíle, obsah, postup, pomůcky atd.), pokud se ale vyskytne problém a pedagog není schopen pružně reagovat, přizpůsobit se změnám, jeho počáteční úsilí přijde na zmar.

9.2 Hodnocení žakovy práce

Hodnocení je dalším důležitým krokem při utváření klimatu třídy. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 74) uvádí, že *hodnocení je v běžné pedagogické komunikaci sdělení učitelů určené žákům o jejich úspěšnosti, chybách....* Dobré hodnocení by mělo obsahovat nejen sdělení o dobrém nebo špatném splnění úkolů v rámci školní třídy, ale také úspěch, určitý posun v práci jednoho žáka. Pokud hodnotíme srovnáváním žáků mezi sebou, tzv. *horizontálním způsobem* (Čapek, 2010),

budeme přesně vědět, který žák je lepší a který horší, můžeme srovnávat i jednotlivé třídy, nepostihneme však konkrétní zlepšení, zhoršení či stagnaci u jednotlivého žáka. V každé třídě jsou úspěšní žáci, pro které není problém dosáhnout vysokých hodnot hodnocení. Co ale se žáky, kteří v porovnání s úspěšnými nikdy úspěchu docílit nemohou? Prostě proto, že je „laťka“ příliš vysoko? Mohou se snažit zlepšit svou přípravu i odvedenou práci, chování i spolupráci, ale na vysoké hodnocení v porovnání s ostatními nedosáhnou. Taková snaha, která není odměněna, i když dotyčný žák využil všech svých rezerv, se stává stresující a demotivující. A odráží se na utváření pozitivního klimatu, o tom není pochyb. Je tedy nutné hodnotit žáka s ohledem na jeho individualitu, individuální schopnosti i dovednosti, individuální zlepšení, ale i zhoršení. Hodnocení žáky motivuje, mají možnost dosáhnout dobrých výkonů, snižuje stres a úzkost. Toto *vertikální hodnocení* (Čapek, 2010) je jistě náročné pro učitele, který bude muset své inovativní hodnocení vysvětlit nejen žákům, ale i rodičům, kolegům apod.

Často se jako učitelé dopouštíme chyb nejen při samotném hodnocení, ale i při důrazu na hodnocení. To znamená, že se věnujeme obsahům a cílům hodiny, metodám a formám, ale na hodnocení nám nezbývá dostatek času. Nepokládáme ho za důležitý. Nemluvíme o hodnocení známkou, neboť každý učitel se snaží mít dostatečné množství známek pro závěrečná hodnocení, jde spíše o reflexi, evaluaci, srovnání s předchozí prací. To je důležité. Žák si musí uvědomit, čemu vděčí za dobré nebo špatné hodnocení.

Jak má vypadat hodnocení, které podporuje třídní klima a není devalvační pro jednotlivce i skupinu?

1. Učitel musí vědět, co známkou hodnotí.
2. Učitel nepoužívá horizontálního hodnocení, nesrovnává jednotlivé úspěchy žáků, které nejsou srovnatelné (např. jedinci s odlišnou schopností komunikace, paměť, logickou či matematickou inteligencí, motorickou schopností apod.).
3. Učitel hodnotí ve smyslu cílů vzdělávání (do hodnocení nezařazuje pouze znalosti, ale také dovednosti, aktivní práci na plnění úkolů

- v hodinách, domácí přípravu, dodržování pravidel chování a komunikace, celkový postoj žáka k předmětu).
4. Učitel nevyužívá známek k ukáznění žáka nebo třídy; na známky neklade zbytečně velký důraz (nepoužívá je jako trest).
 5. Každý žák by měl možnost dosáhnout úspěchu v dílčích činnostech.
 6. Učitel využívá chybu jako nástroj učení, ne jako označení neschopnosti žáka. Chyba má být součástí práce a učení, každý se učí z chyb, které udělal, a má možnost je napravit.
 7. Učitel využívá různých forem hodnocení, upřednostňuje sebehodnocení a formu vzájemného hodnocení žáků. Tím ustupuje role učitele do pozadí, žáci se stávají legitimními k hodnocení sebe i spolužáků, k hodnocení výkonů a dosažených cílů. Učí se respektovat názory druhých, komunikují, čímž přispívají ke zlepšení vztahů ve třídě i ke zlepšení vztahu učitel – žák.
 8. Učitelovo hodnocení je objektivní, stanoveno na základě splnění či nesplnění kritérií daných pro úkol nebo činnost. Učitel se vyhýbá záměně známek za náhradní hodnocení, které může skrývat egodevaluaci (snižování žákovy hodnoty) – úrovně hodnocení mnohdy obsahují názvy, které rozhodně nepřidají na sebevědomí žádnému žákovi.
 9. Učitel se nezaměřuje pouze na formálně ohlášené hodnocení, využívá průběžného podpůrného a posilujícího hodnocení, odměňuje nečekaně během činností při hodinách, čímž zvyšuje aktivitu, motivuje žáky k dalším výkonům.
 10. Žák si má být vědom, že odměnu získá pouze za dobře odvedenou práci. Učitel sice nešetří odměnami, jedničkami, ale také je nerozdává na potkání. Jak uvádí Čapek (2010, s. 69) *„Dávat jedničku za dobrou práci není to samé, jako dávat ji za „snahu“. Snaha, píle a koncentrace na úkol a jeho plnění je základní předpoklad, který je samozřejmý, když chceme ve své třídě podporovat suportivní klima.“*

10 Role žáka při utváření třídního klimatu

„Kdo nikdy nebyl dítětem, nemůže být ani dospělým.“

Charles Spencer Chaplin

Nejen role učitele, ale především role žáka je důležitou stránkou edukačního procesu a významně se podílí na utváření třídního klimatu. Žák je vlastně „TO“ nebo „TEN“, kvůli kterému celý výchovně vzdělávací systém probíhá. A na to se mnohdy zapomíná...

Již v úvodu jsme si popsali, co všechno předcházelo dnešnímu vzorci vzdělávání a upozornili jsme na to, že žák – dítě je osobností v každém smyslu slova a podle toho by na něj měli nahlížet všichni dospělí, ať již jde o rodinné příslušníky či pedagogy ve školách.

Naše práce má za úkol zjistit, zda je možné inovativními metodami zkvalitnit klima třídy v zavedeném kolektivu žáků na prvním stupni základní školy. To znamená v období takového věku dítěte, kdy jsou již žáci adaptováni na školu, základní vzorce chování jsou téměř stabilní, žák ví, co se od něj očekává, a jeho role v třídním kolektivu je ustálená. Takovým obdobím je střední školní věk.

10.1 Charakteristika období středního školního věku

Období středního školního věku zahrnuje zhruba 8. až 11. rok života dítěte, z hlediska školní docházky jde o období mezi 3. – 5. třídou.

Literatura uvádí, že v tomto období nedochází k žádným významným životním změnám, biologickým ani sociálním. Matějček (1994) charakterizuje toto období jako dobu vyrovnané konsolidace⁷, Erikson (1963) mluví o fázi citové vyrovnanosti, Freud (1991) o fázi latence, tedy klidového stavu, kdy je sexualita latentní, v chování i ve

⁷ ustálení, upevnění, úprava

vnitřním životě se projevuje slabě a skrytě, málo se mění, její vývoj „přešlapuje na místě“. Říčan (2006, s. 145) charakterizuje toto období jako poměrně klidné, nebouřlivé a šťastné v porovnání s tím, co předcházelo a bude následovat: *„Život dítěte samozřejmě ani teď není stojatá voda, ale nejsou to také peřeje. Spíše rychlý proud potoka, který je – chceme-li to přirovnání ještě trochu rozvinout – uměle silně regulován.“*

Role žáka středního školního věku začíná mít jiný význam, než na počátku školní docházky, vztah ke škole se mění. S rozvojem kognitivních schopností (Vágnerová, 2005), které se projevují přesnějším odhadem, kritičností a přiměřenějším sebehodnocením, si dítě začíná uvědomovat význam výkonu svého a výkonu ostatních spolužáků. Porovnává své výsledky s výsledky ostatních a chápe, že jeho výsledky jsou podmíněné výsledky celé třídy. Dokáže odhadnout, jak se jeho chování jeví lidem, se kterými je v interakci, tzn. učiteli, spolužákům. Uvědomuje si, jakým způsobem učitel posuzuje jeho výkony.

V této době dochází i k tzv. vymezení osobního standardu jak v prospěchu, tak i v chování. Standard je pro dítě dosažitelný a pro jeho okolí (rodiče, učitele) přijatelný. V tomto období se již těžce mění, a i když je na dítě vyvíjen tlak ze strany dospělých, nemusí dojít vždy ke změně. Dítě prostě akceptuje určitou, pro něj přijatelnou, variantu a podle té se chová.

Poměrně klidné období, přijmutí školních povinností, uvědomění si vlastního výkonu, porovnávání výkonu se spolužáky, ustálení role ve třídě, to vše bychom mohli zahrnout do základní charakteristiky žáka středního školního věku. Právě proto jsme si toto období vybrali pro výzkum, pro zjištění, zda se mohou vlivem inovativních metod změnit postoje (vůči spolužákům, celé třídě, školním povinnostem, učiteli), nebo role v kolektivu, které jsou více méně utvořené. Naším cílem je zavedení inovativních metod do výuky a podpora třídního klimatu. Důležité je ujasnit si nejen roli učitele a roli žáka středního školního věku, ale také jeho vrstevníků a spolužáků.

10.2 Vrstevnická skupina v období středního školního věku

Pro dítě středního školního věku je potřeba kontaktu s vrstevníky velice důležitá. Je to jedna z nejvýznamnějších potřeb žáka školního věku a stává se významným

socializačním prostředím dítěte. To netráví již tolik času s rodiči, i když potřeba rodinného zázemí je nadále velice silná. Chce sdílet svůj čas s lidmi, kteří mají stejné nebo podobné zájmy, a to mu umožňuje právě vrstevnická skupina. Dítě tvoří ve skupině individuální a specifickou bytost, která má svou roli, přijímá, dodržuje, nebo odmítá pravidla, která si skupina vytvořila. Dokáže se prosadit, sdílet své životní zkušenosti a řešit společné problémy. Učí se sociálním kompetencím – interakci, spolupráci, solidaritě, sebeovládání, komunikaci i zvládání určitých rolí. Na první pohled se může zdát, že ne každé dítě může přijmout roli ve skupině. Co například děti, které do skupiny nezapadnou? Většinou si vytvoří vlastní skupinu, ve které je jejich role přijata.

Pro děti středního školního věku je typické rozdělení na několik menších skupin. Vrstevnické skupiny vznikají na základě snadného kontaktu ať ve škole, nebo v místě bydliště. Děti si vybírají kamarády přibližně stejného věku (rozmezí je asi 2 roky) a stejného pohlaví. S kamarády pak může sdílet společné zážitky ze školy i mimo ni.

Identifikace s vrstevnickou skupinou přináší citovou jistotu a bezpečí. Tu jistě mají děti ve své rodině, ale jsou věci, které řešit s dospělými nemohou nebo nechtějí a tu se obrací na své vrstevníky.

Dětská skupina stimuluje učení, napomáhá rozvoji poznávacích procesů, umožňuje získat dítěti nové zkušenosti a uspokojuje potřebu seberealizace. Vrstevníci jsou rovnocennou referenční skupinou, která se vzájemně motivuje.

V tomto věku jsou pro úspěch ve skupině důležité pohybové schopnosti a fyzická síla (zvláště v chlapeckých skupinách). Neobratnost dítě sociálně znevýhodňuje. Začleňováním postižených dětí do běžných škol se tyto rozdíly snižují. Známe z praxe několik integrovaných dětí, které s rolí ve vrstevnické skupině nemají nejmenší potíže.

Také přátelství se dostává do popředí vrstevnických vztahů. Vzájemná pomoc, solidarita, citlivost k potřebám ostatních a kamarádství začínají převyšovat pouhou potřebu společně sdílených aktivit.

Typickým znakem je potřeba genderové diferenciacie. Tvoří se dívčí a chlapecké skupiny. Matějček (1991, s. 121) dokonce uvádí, že období středního školního věku je velice důležitá, ne-li kritická, doba pro vytvoření identity člověka podle pohlaví a pro tvoření tzv. rodičovských postojů.

Chlapecké skupiny jsou rozsáhlé a stále se rozšiřující, kontakty mezi členy nejsou osobní a intenzivní. U chlapců stále převyšuje potřeba vzájemného sdílení zájmů a aktivit, o výlučném přátelství se zatím nedá hovořit. Postavení ve skupině je hierarchické, ale ne neměnné. Uspořádání skupiny závisí na členech, skupina má svého vůdce, jeho nejbližší kamarády a okrajové členy. Na „veliteli“ závisí výběr aktivit, které jsou postaveny na soutěžení, soupeření a sebeprosazování, ale i na kooperaci. Chlapci využívají své fyzické síly, k řešení konfliktů přistupují otevřeně, asertivně až agresivně.

Dívky ve svých vztazích vytvářejí seskupení dyád až triád, která nejsou hierarchicky podmíněná. Kladou důraz na emoční a vzájemné vztahy, společná hra potom vyplývá z těchto vztahů. Dívky spolu více komunikují, rozebírají své problémy. Konflikty řeší pomocí třetí osoby – pomlouváním, žalováním. Pro dívčí skupinu je typická výlučnost kamarádství. Dívky se nerady dělí o svou „nejlepší kamarádku“. To je však velice namáhavé na udržení konsensu, často dochází ke konfliktům a vyloučení dívky ze skupiny. Chlapců si dívky většinou nevšímají, přehlíží je a tento projev je oboustranný.

Rozdělení třídy na menší vrstevnické skupiny může být překážkou při zavádění inovativních metod do výuky. Vzájemná spolupráce ve výukových skupinách je zpočátku odmítána. Žáci chtějí pracovat pouze s těmi, se kterými kamarádí. Je na učiteli, jak si s tímto nelehkým úkolem poradí. Postupnými kroky, především diskusemi, malými úkoly ve skupinách, dramatizací (samozřejmě i jinými metodami a technikami výuky) lze zmírnit počáteční neklid žáků z toho, že mají diskutovat a společně řešit úkol se spolužákem, kterého doposud nepovažovali za důležitého, nebo dokonce odmítali.

U některých dětí dochází k částečné nebo úplné izolaci od vrstevnické skupiny. Tato specifická forma citové deprivace může negativně ovlivnit další rozvoj osobnosti dítěte (Vágnerová, 2005). Takový jedinec nedokáže ani v pozdějším věku navazovat

kontakty, které by mohly vést k rozvoji nejen partnerského vztahu. Učitel může svým citlivým přístupem takové izolaci zabránit. Opět vidíme, že role učitele je velice důležitá. Je to především role pedagoga – vychovatele, který se zajímá o děti ve třídě. Inovativní metody mohou pomoci nejen odhalit žáka, který není v oblíbenosti, ale mohou mu dokonce pomoci se začleněním do kolektivu.

10.3 Školní třída

Stejně jako ve vrstevnických skupinách, které si děti tvoří samy, dochází i ve školní třídě žáků středního věku k rozvoji vztahů. Třída vystupuje jako sociální skupina, nově se strukturuje a více vystupuje jako celek. Na rozdíl od dřívějšího období, kdy pro děti bylo společné pouze to, že tvoří určitou komunitu lidí stejného věku a jsou na ně kladeny stejné požadavky, se ve středním školním věku role skupiny mění. Dokáže vystupovat jako celek, vyjadřuje své názory a postoje, prosazuje uspokojování společných potřeb. Skupina vyžaduje od svých členů naprostou loajalitu, na oplátku dává pocit jistoty.

Postavení spolužáka ve třídě vyžaduje jiné kompetence, než školní prospěch. Můžeme rozlišit dva různé faktory, které ovlivňují postavení dítěte ve školní třídě (Hrabal, 1989; Vágnerová 2001):

- ***Míra sympatie a oblíbenosti***, která je podmíněna sociálními kompetencemi dítěte. Dítě s prosociálním chováním, které je schopno projevat pozitivní emoce, je hodnoceno pozitivně a vyvolává kladnou odezvu. Bez problému zvládá běžné skupinové aktivity. Naproti tomu děti nepopulární, které svým chováním a vystupováním jsou pro spolužáky nepříjemné, nezvládají komunikaci, spolupráci, nerespektují normy, stávají se neoblíbenými. Důvodů může být několik (opožděný mentální vývoj, nedostatečné zkušenosti, citové strádání). To však může posoudit dospělý, ale děti tohoto věku nejsou schopné pochopit odlišné chování. Problémové dítě tak nezíská přijatelnou pozici ve skupině a to se odráží na jeho dalším vývoji. Negativním důsledkem je sklon k vyřazení odlišných dětí ze skupiny. V této době se začíná objevovat skupinová

forma šikany, může proto docházet k pronásledování až šikanování nežádoucího člena.

- **Míra vlivu** závisí na dalších kompetencích, které mají pozitivní hodnotu. Z hlediska dítěte však nemusí jít o sociálně významné postoje. Může jim imponovat i nežádoucí chování spojené s odvahou a sebedůvěrou (krádež, vytahování, předvádění se). Pozitivně hodnocena je i fyzická síla, obratnost a imponující vlastnictví. Děti se často s takovými vrstevníky chtějí identifikovat, chtějí být jako on a preferují ho i na vztahové úrovni. Být kamarádem ceněného vrstevníka zvyšuje jejich prestiž.

Střední školní věk tedy můžeme považovat za hranici, kdy je nutné začít budovat třídní klima. Jak jsme již výše zmínili, role žáka se ve skupině, potažmo školní třídě, stává stabilní. Pokud budeme budování pozitivního klimatu odkládat, může se stát, že role nabudou trvalých hodnot, se kterými již nebudeme moci pracovat, popřípadě je měnit. Nechceme měnit osobnosti dětí, chceme utvořit klima, které bude podnětné pro všechny zúčastněné a které nebude stresující, ba dokonce se znaky šikany, která se začíná v tomto období objevovat.

10.4 Role hodnocení z hlediska žáka středního školního věku

V období středního školního věku dochází také ke změně v postojích vzhledem k učiteli. Na rozdíl od mladších školních dětí, starší žák již není na svém učiteli tolik závislý, nemíní se s ním ztotožňovat jako mladší spolužáci. Nevidí v něm již nejvyšší vzor, i když učitel stále zůstává vysokou autoritou. Na většině základních škol již děti v tomto období přicházejí do styku také s jinými učiteli. Žáci mají dostatek zkušeností a jejich myšlení je na takové úrovni, že jsou schopni posoudit učitelskou roli. Vztah mezi učitelem a žákem již nemívá emocionální charakter, je založen spíše na vzájemných postojích, pohledech a dojmech, které se doplňují, podmiňují, ale také vylučují. Názor učitele má postupně spíše význam informace, která je akceptována podle toho, v jakém je vztahu k dosud přijatým normám, zkušenosti a existujícímu sebehodnocení, popřípadě zda odpovídá předem stanoveným pravidlům (Vágnerová, 1998). Žáci kladou velký důraz na dodržování předem stanovených pravidel, zejména ze strany dospělých

a striktně vyžadují jejich plnění. Požadavky, které se nějak od tohoto pravidla odlišují, považují za nespravedlivé. Vyžadují dodržení pravidla, které jim dodává pocit jistoty a poskytuje neměnnost daného řádu. Jakékoliv odchylky a výjimky odmítají, protože posilují nejistotu. Důraz na spravedlnost a dodržování pravidel všemi je typickým projevem sociálního uvažování tohoto období. V tomto věku dochází k větší diferenciaci výkonů u dětí, které si začínají všimnat rozdílů mezi spolužáky. Při rozdílném zadávání úkolů a jejich hodnocení musí učitel postupovat obezřetně.

V oblasti sebehodnocení získává dítě středního školního věku stále větší autonomii. A to nejen ve vztahu k vlastnímu hodnocení, ale i k hodnocení okolí. Náзор dítěte je stabilnější a čím dál méně bude vyžadovat názor někoho jiného, i když se od něj nikdy zcela neoprostí. Podle Vágnerové (1998) funguje rigidita⁸ hodnocení jako určitá obrana, protože fixuje již vytvořený názor. Jestliže by byl snadno ovlivnitelný všemi možnými faktory, tak jak je tomu u malého dítěte, byl by příliš závislý na náhodných výkyvech. Nemohl by dobře sloužit jako základ identity, která potřebuje být, alespoň do určité míry, stabilní.

⁸ nepružnost, ztuhlost, nehybnost, tvrdost, nekompromisnost, nepřizpůsobivost

B VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumná část diplomové práce je založena na kvantitativním výzkumu, který zpracovává číselné údaje a využívá nástroje vhodné pro tento typ výzkumu. V kvantitativním výzkumu se snažíme dodržet odstup od zkoumaných jevů, čímž zabezpečujeme jejich nestrannost. Hlavním cílem je třídění údajů, ke kterým výzkum dospěl a vysvětlení jeho důsledků a změn.

Pro vyhodnocení výzkumných údajů bylo vedle kvantitativního výzkumu použito výzkumu kvalitativního, a to kvalitativní analýzy.

11 Výzkumné otázky

Mohou být zavedeny inovativní metody výuky do kolektivu, který je dlouhodobě veden tradiční formou vyučování?

Má zavedení inovativních metod do výuky vliv na pozitivní změnu klimatu v ustáleném kolektivu?

Je rozdíl ve formování pozitivního klimatu vlivem inovativních a tradičních metod výuky?

Hlavní pojmy:

Inovace – *souhrnné označení pro nové pedagogické koncepce a praktická opatření, zvl. v obsahu a organizaci školní edukace, hodnocení žáků, klimatu školy příznivém k žákům i veřejnosti, včetně uplatňování nových technologií ve vzdělávání...*

(J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2001, s. 85)

Třídní klima – *sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy.*

(J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2001, s. 100)

12 Hypotézy

H 1: Zavedením inovativních metod do výuky lze dosáhnout vyšších hodnot klimatu třídy než při výuce tradičními metodami.

H 2: U žáků, kteří pracují inovativními metodami výuky, dochází k výraznějšímu zlepšení klimatu třídy než u žáků, kteří jsou vyučováni tradičními metodami.

13 Cíle a popis výzkumu

Výzkumná část se zabývá otázkou, zda zavedené inovativní metody mohou vyvolat změny ve vzájemných vztazích mezi žáky v již utvořeném kolektivu. Pro výzkum byl vybrán čtvrtý ročník základní školy. Žáci středního školního věku mají již vytvořený standard chování, podle kterého jednají. Proto se výzkum zabývá možnostmi změn v chování vlivem moderních metod výuky, zaměřených na rozvíjení vztahů mezi žáky středního školního věku.

První část výzkumné práce popisuje experiment, při kterém byly zavedeny inovativní metody do výuky žáků čtvrtého ročníku základní školy s cílem postupného uvedení takových metod, které napomáhají ke změně klimatu třídy. Metody budou zaváděny s ohledem na dosavadní styl výuky, tzn. postupně, od nejjednodušších forem vzájemné spolupráce až po náročné aktivity, závisující na citlivosti skupiny (chronologický popis zavádění metod od nejjednodušších ke složitějším s odkazy na přílohy).

Ve druhé části výzkumné práce budou vyhodnoceny výsledky testované a paralelní třídy formou dotazníků MCI, který zjišťuje klima třídy.

Celý experiment se uskutečňuje ve druhém pololetí školního roku 2010/2011. Začíná pretestem v únoru 2011 a končí posttestem v červnu 2011 v experimentální a kontrolní skupině.

1. Cílem je zavedení inovativního přístupu do výuky žáků, kteří byli dlouhodobě vyučováni tradičními metodami.
2. Cílem je vyzdvižení takových metod výuky, které podporují pozitivní klima třídy.
3. Cílem je zjištění, zda inovativní metody výuky vyvolají pozitivní změny v hodnotách klimatu třídy.
4. Cílem je zjištění, zda zavedením inovativních přístupů dosáhne testovaná třída lepších výsledků, než třída, která je vyučována tradičními metodami vyučování.

14 Charakteristika výzkumného souboru a výzkumníka

Období středního školního věku je charakteristické svou vyrovnaností, vymezeným standardem chování a potřebou kontaktu s vrstevníky. Takový soubor je vhodný pro výzkum otázky zavedení inovativních metod do výuky a jejich vlivu na utváření podpůrného prostředí pro vzájemné vztahy mezi žáky.

Výzkumný soubor představují žáci čtvrtých ročníků základní školy. Třidu tvoří 15 žáků, z toho 7 chlapců a 8 dívek. Žáci jsou od svého nástupu do školy vyučováni především tradiční formou výuky, do které byly zařazovány prvky aktivizujících (inovativních) metod, především skupinové práce a práce na projektech třídních i školních. Do jaké míry byly skupinové práce kooperativní, či do jaké míry byla participace žáků na projektech dostatečná, nemůžeme určit.

Třída působí na první pohled celkově klidně, žáci jsou vedeni k poslušnosti (např. po zvonění stojí dva žáci před tabulí a zapisují, kdo vyrušuje). Komunikace mezi žáky je nedostatečná, mnohdy agresivní. Třída je rozdělena na dvě až tři vrstevnické skupiny. Dvě žákyně mají vysoký počet omluvených hodin z důvodu nemoci. Dvě žákyně jsou pro svoje chování neoblíbené celou třídou.

Kontrolní skupinu tvoří paralelní třída téže školy s počtem žáků 18.

Výzkumníkem je autorka diplomové práce, která vedla experimentální skupinu v daném období jako třídní učitelka.

15 Výzkumná metoda - Experiment

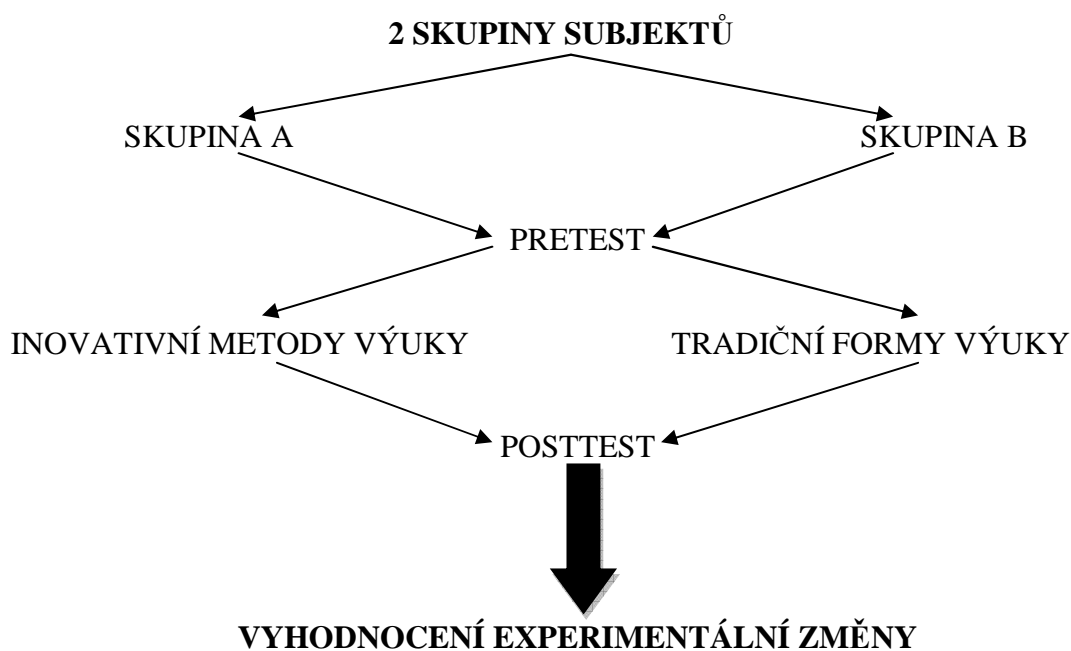
Experimentální skupinu tvoří žáci čtvrtého ročníku Základní školy Národní v Prachaticích. Kontrolní skupinu tvoří paralelní čtvrtý ročník téže školy. Mezi společné znaky obou skupin patří věk, stejné školní prostředí – podmínky pro výuku, počet žáků žijících v panelové zástavbě, rodinných domcích a dojíždějících dětí je srovnatelný, podobné sociální zázemí (děti ze sociálně silných i slabých rodin).

Počet žáků v experimentální skupině je 15, počet žáků v kontrolní skupině je 18. Sestavení ideálně rovnocenných skupin, týkajících se počtu žáků ve skupině, je nemožné vzhledem k zařazení žáků do tříd, ve kterých bude experiment probíhat. Výzkum, který nelze z jakéhokoli důvodu, v našem případě počet žáků ve třídě, sestavit rovnocenně, se nazývá *kvaziexperiment*.

15.1 Experimentální plán

Experiment začíná v únoru 2011 vstupním měřením – pretestem – v obou skupinách a uzavírá se závěrečným měřením – posttestem – v červnu 2011 také v experimentální a kontrolní skupině.

Následující schéma vyjadřuje postup při experimentální metodě. Prvním krokem byl výběr dvou skupin, jedné experimentální – třída A, ve které budou zařazeny inovativní metody výuky, a druhá kontrolní skupina B, kde probíhá výuka tradičním stylem. Dalším krokem bylo zadání pretestu oběma skupinám. Následně byly zavedeny v experimentální skupině A změny v přístupu k vyučovacím metodám, v kontrolní skupině B byla výuka beze změn. Podmínky pro obě skupiny zůstávaly stejné: délka a intenzita vyučovacích hodin, materiální a technické vybavení učeben, školy atd. V červnu 2011 byl experiment ukončen posttestem a vyhodnocením.



15.2 Nástroj výzkumu – Dotazník MCI

Experiment začíná a končí vyplněním dotazníků žáky experimentální a kontrolní skupiny a jeho následným vyhodnocením učitelem (vedoucím výzkumu).

Pro zjištění hodnot školního klimatu bylo použito dotazníku MCI (My Class Inventory) autorů B. J. Fräsera a D. L. Fischera, který do české verze převedl a v našich podmínkách realizoval J. Lašek a společně s J. Marešem poskytl učitelům a ředitelům škol k využití.

Dotazník MCI (příloha č. 1) je velice oblíbeným nástrojem výzkumu pro svou jednoduchost a zároveň využitelnost výsledků. Je určen pro žáky 3. – 6. tříd základních škol a sleduje následující složky třídního klimatu:

1. spokojenost ve třídě – zjišťuje míru spokojenosti žáků v dané třídě
2. třenice ve třídě – zjišťuje problémy žáků ve třídě, míru napětí a sporů
3. soutěživost ve třídě – zjišťuje konkurenci vztahů ve třídě, snahy o vyniknutí, nebo prožívání neúspěchů
4. obtížnost učení – zjišťuje vnímání žáků o náročnosti a obtížnosti učení
5. soudržnost třídy – zjišťuje míru přátelských vztahů, pospolitost

Dotazník má dvě formy – aktuální a preferovanou. Aktuální forma vyjadřuje současný stav dění ve třídě, preferovaná ukazuje na přání žáků. V tomto výzkumu byla použita aktuální forma dotazníku vzhledem k méně náročnému zadání otázek.

Dotazník zadal žákům učitel - výzkumník, doba vyplnění včetně zadání byla 30 minut. V úvodu byli žáci poučeni o tom, že dotazník neslouží k hodnocení jejich práce, nebude známkovaný, ani jinak hodnocený. Slouží pouze ke zjištění, jak žáci vidí svoji třídu. V experimentální třídě byl dotazník zadán po několika rozhovorech v komunitních kruzích, kde se diskutovalo o přednostech dobré spolupráce ve třídě. Žáci tedy přijali vyplnění dotazníku jako důležité pro změnu chování všech ve třídě, byli upozorněni na to, že dotazník bude porovnaný s dotazníkem, který žáci vyplní v závěru školního roku, a tím poznají změny, které nastanou. Následně byli žáci poučeni o vyplnění dotazníku.

Vyhodnocení dotazníku:

Dotazník MCI obsahuje 25 položek, žák u každé z nich zakroužkuje svoji odpověď ANO – NE. Při vyhodnocování dotazníku pak učitel přikládá k jednotlivým odpovědím body následovně:

- odpověď ANO se skóruje 3 body
- odpověď NE se skóruje 1 bodem
- výjimkou jsou otázky se symbolem R (otázky 6., 9., 10., 16., 24), u kterých je skórování opačné, tzn.:
 - ANO se skóruje 1 bodem
 - NE se skóruje 3 body
- pokud žáci označí obě varianty nebo neoznačí žádnou odpověď, popř. je údaj nečitelný, skóruje se 2 body

Na spodní okraj dotazníku se zapíše pět hodnot:

1. hodnota (proměnná spokojenost ve třídě) se získá součtem bodů za otázky 1., 6., 11., 16., 21.
2. hodnota (proměnná třenice ve třídě) se získá součtem bodů za otázky 2., 7., 12., 17., 22.
3. hodnota (proměnná soutěživost ve třídě) součet bodů za otázky 3., 8., 13., 18., 23.
4. hodnota (proměnná obtížnost učení) součtem bodů za otázky 4., 9., 14., 19., 24.
5. hodnota (proměnná soudržnost třídy) součtem bodů 5., 10., 15., 20., 25.

Žák může z každé proměnné získat maximálně 15 bodů a minimálně 5 bodů.

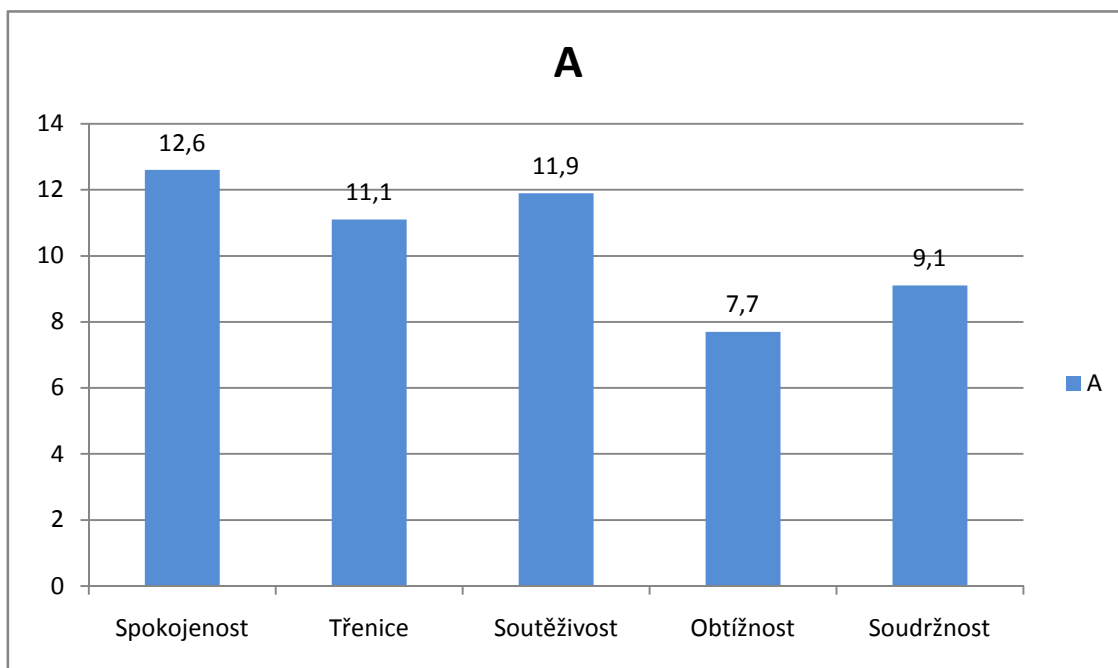
Získaná čísla přepíše učitel do tabulky Dotazník Naše třída – synopse (příloha č. 2), kde je číslo žáka uvedeno nahoře a jednotlivé proměnné v levém sloupci. Hodnoty v každém řádku se sečtou, vydělí počtem žáků ve třídě. Výsledek u každé proměnné se pohybuje od 5 – 15.

Klima třídy je tím lepší, čím jsou vyšší hodnoty (blíží se 15) u proměnné spokojenost a soudržnost, a čím jsou nižší hodnoty (blíží se 5) u proměnné třenice, obtížnost a soutěživost.

Dotazník MCI zjišťuje nejen výsledky klimatu celé třídy, učitel může pracovat i s dotazníky jednotlivých žáků, a tím porovnávat jejich pohled na dění ve třídě.

16 Pretest

Pretest je vstupní měření, zadané experimentální a kontrolní skupině před započítím vlastního experimentu (Gavora, 2010). Pretest byl zadán oběma skupinám na začátku pololetí školního roku 2010/2011, tedy v únoru. Pro zjištění aktuálního stavu klimatu v obou výzkumných skupinách byl použit dotazník MCI.



Graf 16.1: Aktuální stav klimatu třídy, experimentální skupina A, únor 2011

Aktuální hodnota složky spokojenost je vysoká (12,6), v celé třídě nebyla hodnota nižší než 9 a to pouze u jednoho žáka. Tři žáci hodnotili spokojenost ve třídě číslem (hodnotou) 11, devět žáků 13 a dva žáci hodnotou 15. Naproti tomu soudržnost třídy nedosahuje takových hodnot, jaké bychom předpokládali v porovnání s vysokými hodnotami spokojenosti ve třídě. Znamená to tedy, že žáci nepoměřují spokojenost ve třídě se vzájemnými vztahy mezi spolužáky. Nízké hodnoty složky soudržnost mohou mít vliv na kvalitu spolupráce, která bude následně zavedena.

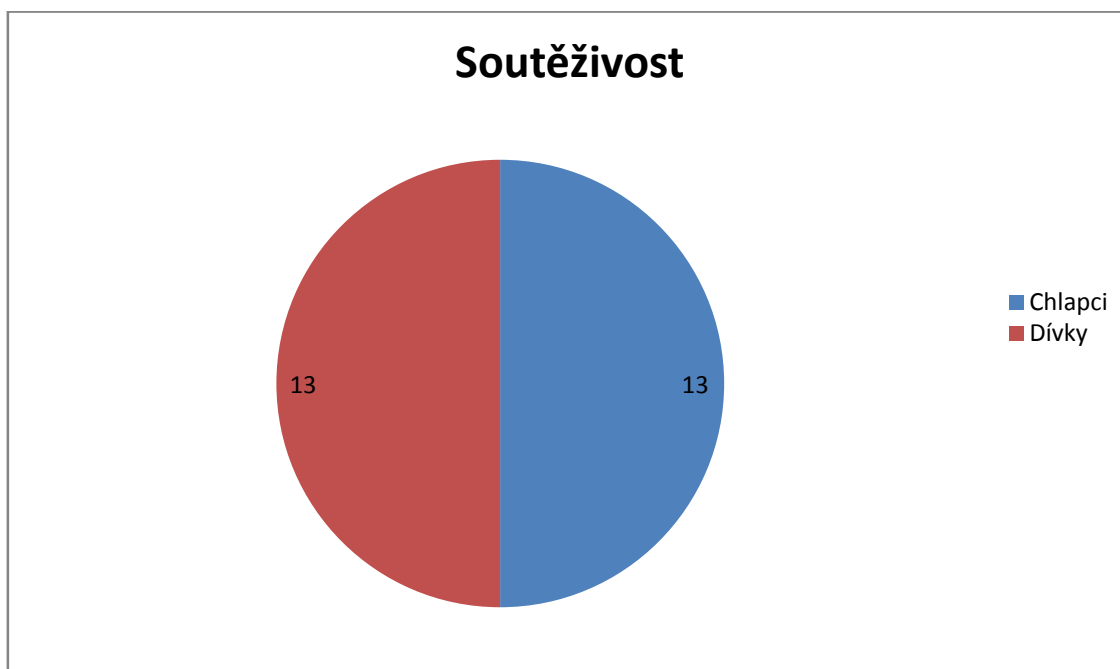
Další poměrně vysoké hodnoty vidíme u složky třenice a soutěživost. Porovnáme-li třenice a soudržnost, je jasné, že čím větší hodnota třenic, tím menší hodnota soudržnosti.

Soutěživost mezi žáky má také vysoké hodnoty. Vliv na hodnoty může mít rozdílné složení žáků ve třídě. Například žáci, kteří nemají problém s učením, soutěží raději a soutěže jim nedělají problémy oproti slabším spolužákům, kteří v soutěžích nedosahují dobrých výsledků. Hodnoty soutěživosti zvyšuje například porovnávání známek mezi žáky učitelem, vyzdvihování chyb apod. To může být, zvláště pro neúspěšné žáky, mnohdy velice stresující.

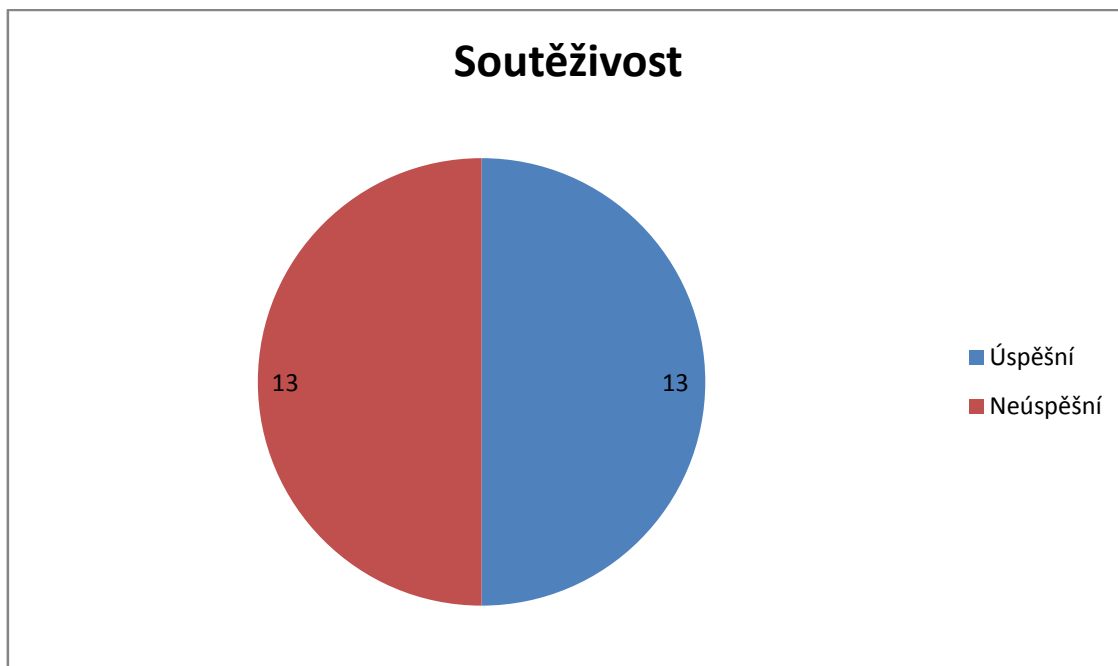
Vliv na hodnoty může mít také zastoupení chlapců a dívek v dané skupině. Chlapci soutěží raději než dívky.

Předešlé znaky můžeme porovnat v následujícím grafu odpovědí, kde porovnáváme:

- a) podíl chlapců a dívek na hodnotě soutěživosti
- b) podíl úspěšných a neúspěšných žáků v dané skupině (třídě)



Graf 16.2: Podíl chlapců a dívek na hodnotách soutěživosti



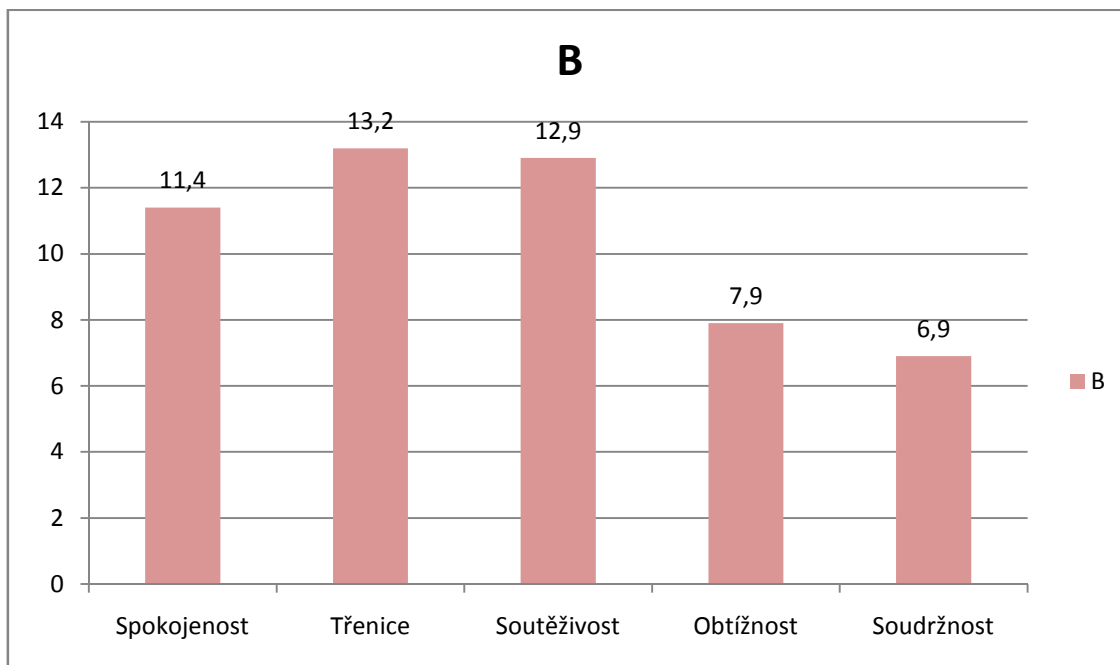
Graf 16.3: Podíl úspěšných a neúspěšných žáků na hodnotách soutěživosti

Z grafů vyplývá, že chlapci i dívky se podílejí stejnou měrou na vysokých hodnotách soutěživosti. Stejného výsledku jsme dosáhli i porovnáním úspěšných a neúspěšných žáků, přičemž do kategorie úspěšní byli zařazeni žáci s průměrem 1,00; do druhé kategorie byli zařazeni žáci s průměrem vyšším než 1,00.

Poslední složkou pretestu v experimentální skupině je obtížnost učení. Aktuální hodnota obtížnosti je průměrná (7,7). Pokud nevykazuje některý žák vysoké hodnoty, nemusíme se touto složkou vůči klimatu třídy zajímat. Jak jsme ale v úvodu řekli, dotazníkem MCI měříme nejen klima třídy, ale také pocity jednotlivých žáků, proto se i na tuto složku podíváme z pohledů jednotlivých respondentů:

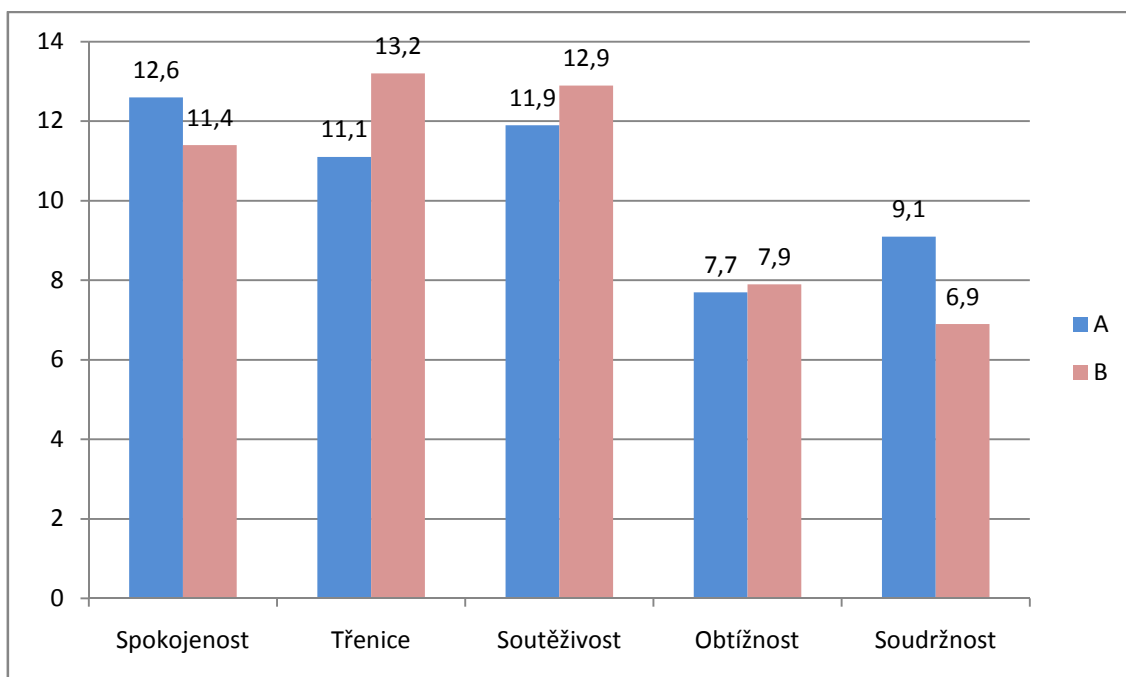
- Naměřené hodnoty obtížnosti se pohybují mezi stupněm 5 až 11.
- Z toho stupněm 5 hodnotilo 5 žáků, stupněm 7 hodnotili dva žáci, stupněm 9 hodnotilo 6 žáků.
- Nejvyšší udaná hodnota (v testované třídě) 11 byla naměřena u dvou žáků. Zajímavý výsledek dotazníku přináší individuální pohled na respondenty, kteří udali právě tuto hodnotu – dívka V, která patří mezi premianty třídy – a chlapec T, který patří mezi žáky spíše neúspěšné s poruchami chování.

Do pretestu byly zařazeny dvě třídy. První – experimentální, jejíž výsledky pretestu jsme popsali výše, a druhá – kontrolní, jejíž výsledky vidíme v následujícím grafu.



Graf 16.4: Aktuální stav klimatu třídy, kontrolní skupina B, únor 2011

Na první pohled je z výsledků dotazníku v kontrolní skupině jasná vysoká hodnota třenic a soutěživosti, naopak velice nízká hodnota soudržnosti. Obě skupiny, experimentální a kontrolní porovnáme v dalším grafu.



Graf 16.5: Porovnání výsledků pretestu, skupina A a skupina B, únor 2011

Skupina A, experimentální třída, vykazuje již na počátku experimentu lepších výsledků než skupina B (kontrolní). Abychom zjistili, zda zavedení inovativních metod do výuky dopomůže ke zlepšení klimatu ve třídě, tím i ke zlepšení výsledků dotazníku, který bude zaveden na konci experimentu, bude nutné porovnat pretest s postestem skupiny A, popřípadě porovnat výsledky postestu obou skupin.

17 Postup experimentu

17.1 Komunitní kruhy jako součást výzkumu

Prvním krokem experimentu bylo zavedení komunitního kruhu s cílem seznámení vyučujícího se žáky a proniknutí do jejich kolektivu. Komunitní kruhy byly pravidelně zařazovány nejen na začátku a konci týdne, ale také na úvod dne a jeho reflexi. V kruhu žáci pracovali také při vyučovacích hodinách (čtení, vlastivěda, přírodověda, český jazyk, hudební výchova).

Komunitní kruh byl využíván jako výuková metoda, metoda diskusní či motivační. Mezi přední výhody komunitních kruhů patří komunikace, verbální i neverbální, všech účastníků. Vzájemná komunikace mezi žáky rozvíjela spolupráci a vedla k otevřenosti.

Pro komunitní kruh by měla mít učebna k dispozici prostor, kde je dostatek místa na rozmístění všech zúčastněných. Je možné zvolit rozestavění židlí do kruhu nebo sezení na polštářích. Pro účely experimentu byla učebna zařízena kobercem v zadní části třídy (viz příloha č. 3).

Pro zdárný průběh činností v komunitním kruhu byla stanovena jeho pravidla:

1. Mluví vždy pouze jeden.
2. Když nechci, nebo nemám co říci, nemusím mluvit.
3. Čekám, až na mě přijde řada.
4. Neskáču nikomu do řeči.
5. Názory nebo připomínky ostatních nevhodně nekomentuji, nevysmívám se.
6. To, co si řekneme v kruhu, je pouze naše interní záležitost.

K dobrému řízení komunikace v kruhu je užitečný nějaký předmět. Žáci experimentální skupiny si zvolili plyšovou hračku, předmětem mohou být stejně dobře přírodní materiály apod.

Komunitní kruh měl v experimentální skupině podpořit mezilidské vztahy, solidaritu, otevřenost a snížení hranice mezi učitelem a žákem. Tím byl postavený

základ pro další rozvíjení vztahů a vzájemnou spolupráci. Otevřená komunikace měla vést ke schopnosti řešení problémů ve třídě.

17.2 Pravidla třídy jako součást výzkumu

Dalším důležitým krokem v počáteční fázi experimentu bylo zavedení pravidel třídy.

I přes malý počet žáků byli ve třídě chlapci velice živí, kteří na sebe stále upozorňovali svým hlučným a nevhodným chováním.

Od počátku vzájemné práce žáků a učitele byl stanoven cíl pro všechny zúčastněné - zkvalitnit vztahy mezi sebou, který jsem jako třídní učitelka navrhla. V kruhu žáci diskutovali o tom, proč by se měli snažit spolu dobře vycházet, jaké výhody pro ně dobrý kolektiv bude mít. Sami přicházeli s odpověďmi a posléze s návrhy. Většinou se atmosféra ve třídě nelíbila, chtěli by být lepšími kamarády, chtěli by si více pomáhat, nehádat se. Také neustálé žalování dvou děvčat bylo mnohým nepříjemné. V rámci komunitního kruhu žáci za pomoci učitele vyjmenovali oblasti, které by mohli změnou svého chování zlepšit.

Pravidla třídy nevznikla za jediný den. K samotnému zapsání pravidel a jejich „zpečetění“ došlo až po několika diskusích a hrách, které měly za úkol uvědomění si problému ve třídě a naopak zjištění, že pravidla nám budou užitečná.

Při tvorbě pravidel třídy je nutné dodržovat:

- Pravidla navrhnou sami žáci.
- Pravidel nesmí být mnoho (efektivní je stanovit 5 pravidel, větší množství by mohlo být kontraproduktivní).
- Pravidla jsou formulována konkrétně.
- Pravidla jsou formulována pozitivně.
- Někdy se může třída dohodnout na „správcovství“ jednotlivých pravidel (skupina žáků má na starosti jedno pravidlo), na sankcích za nedodržení pravidla.

- Pravidla zapíšeme na arch a viditelně umístíme ve třídě.

Dále pak nezapomínat:

- Pravidla dodržují nejen žáci, ale i učitel.
- Porušení pravidla nepřehlídíme. Pokud žáci sami neupozorní na porušení pravidla, udělá to učitel.
- Upozorňujeme také na dodržování pravidel, komentujeme situace, kdy pravidla fungují.

Žáci experimentální skupiny sestavili pravidla, o kterých si mysleli, že jejich dodržování povede k lepší atmosféře při práci ve škole. Arch s pravidly společně s učitelem zavěsili na viditelné místo (vedle vstupu do třídy, blízko katedry) a „zpečetili“ podpisy (příloha č. 4). Vyvěšený arch sloužil ke kontrole chování a dodržování pravidel, a také k dlouhodobému hodnocení (k pravidlu, které bylo dlouhodobě dodržováno, přidali žáci na konci období – týden, měsíc – „smajlíka“, k pravidlu, které nebylo dodržováno „mračíka“)

17.3 Párové vyučování jako součást výzkumu

Žáci z experimentální skupiny, stejně jako žáci skupiny kontrolní, byli do doby, než začal experiment, vyučováni tradiční formou výuky. Do výuky byla zařazována skupinová práce průměrně jednou měsíčně. Třídy se zúčastňovaly celoškolních projektů (4 – 5 ročně).

Žáci, zvláště v experimentální skupině, která měla 15 žáků, byli většinou rozsazeni po jednom v lavici, aby nevyrušovali a mohli se soustředit na práci.

Experiment začal na začátku února, v polovině měsíce byli žáci „sesazeni“ do lavic po dvou. Opět předcházela diskuse o tom, proč je lépe sedět se spolužákem a jakého spolužáka by děti chtěli mít vedle sebe. Bylo nutné, aby žáci přijali postoj výhody pomoci spolužáka za svůj a aby poznali klady společné práce.

V následujících hodinách byly pro žáky připraveny takové činnosti (pracovní listy a úkoly), které měli vypracovat ve dvojicích tak, jak sedí. Práce byla náročná, žáci

neuměli pracovat samostatně, jejich práce byla vždy více méně řízená. Spolupráci se spolužákem uvítali. Pro některé žáky, alespoň v počátcích, byla práce prostředkem k povídání a neplnění úkolů. Při první činnosti dokonce jeden žák odmítl s kýmkoli spolupracovat. Svůj názor změnili tito žáci při hodnocení, kdy zjistili, že jejich práce jsou nedokončené a špatně vypracované, což se odrazilo i na hodnocení úkolu. V dalších hodinách přestali brát úlohy na lehkou váhu, někteří dokonce požádali o výměnu spolužáka, aby mohli nerušeně pracovat.

Opět proběhlo několik diskusí na téma spolupráce a pomoci mezi spolužáky. Žáci sami přišli na to, že bude pro ně výhodné sedět vedle spolužáka, který mu bude prospěšný a vzájemná spolupráce bude výhodná pro oba. Například chlapec H, premiant třídy, si sedl ke slabému děvčeti L. Pomáhal jí s vypracováním úkolů a ona jemu v pracovních činnostech, kde byl slabý zase on.

Zpočátku experimentu byli žáci velice nesamostatní a stále se dožadovali pozornosti učitele. Bylo tedy zavedeno „pravidlo tří otázek“ – pokud něco nevím, neslyšel jsem, nedával jsem pozor, nebo něčemu nerozuměl, zeptám se nejdříve třech spolužáků. Když to ani od nich nepochopím, půjdu za učitelem⁹.

17.4 Skupinové práce a projekty jako součást výzkumu

Na konci března se vztahy v experimentální skupině zlepšily, následovala další fáze experimentu – skupinové práce a projekty. Změnilo se i uspořádání třídy, lavice byly přesunuty do tvaru krokve, některé lavice byly postaveny u oken pro samostatnou práci. Vybavení učebny se postupně měnilo – koberec, seskupení lavic, knihovna.

⁹ Při hospitaci zástupkyně ředitelky žáci pracovali na samostatném úkolu.

V průběhu práce se zvedla jedna žákyně ze svého místa a šla ke spolužačce v jiné lavici, kde se na něčem dohadovali. Učitel – výzkumník upozornil žákyni, že práce je samostatná. Žákyně odpověděla zvednutím 3 prstů a dodala: „Pravidlo tří otázek“. Paní zástupkyně byla pravidlem nadšená.

Změnou seskupení lavic bylo třeba zavést pravidla pro skupinovou a samostatnou práci. Ne každý úkol je vhodný pro skupinovou práci, proto si žáci museli zvyknout, že určité činnosti budou vykonávat sami, některé společně se třídou a učitelem, jiné ve skupinách. Před každým úkolem bylo žákům sděleno, jakou formou budou pracovat (*„vypracování tohoto úkolu je práce samostatná“, „pracujte ve skupině“, „pracujte samostatně, potom si výsledky své práce porovnejte se sousedem, nebo s celou skupinou“ apod.*). Příprava takové práce je velice náročná nejen na přípravu učitele, ale také na samotnou organizaci. Udržení pozornosti a kázně ve třídě bylo zpočátku obtížné, ale podobně jako u každé jiné činnosti – pokud jsou stanovena jasná pravidla a jejich dodržování je důsledně vyžadováno a kontrolováno, práce začne být postupem času efektivní a příjemná pro všechny zúčastněné.

Žáci nepracovali ve stejných skupinách stále, v některých případech si mohli vytvořit skupiny podle vlastního zájmu. Bylo to především v projektech. Během jednoho pololetí prošli žáci experimentální skupiny řadou projektů, ať již celoškolních, či třídních (ukázky pracovních listů a fotografií ze dvou projektů – celoškolního Den Země a třídního s názvem Zdraví – viz příloha č. 5, 6, 7, 8, 9).

17.5 Samostatné práce dětí jako součást výzkumu

Dlouhodobá samostatná práce žáků byla zadána v obou skupinách na začátku druhého pololetí. Týkala se hodin přírodovědy, kdy si žáci měli vybrat téma práce, na kterém budou dlouhodobě pracovat. S výběrem pomáhal učitel. Následně žáci podepsali s vyučujícím smlouvu (viz příloha č. 10), která obsahovala nejen název práce, ale také data pro konzultace (musely být nejméně tři) a datum odevzdání práce.

Ačkoli se práce nazývala samostatnou, měla velký vliv na zlepšení komunikace mezi žáky v oblasti výukové. Žáci diskutovali o námětech, probírali různá témata, zjišťovali, jak daleko jsou s prací spolužáci. Vrcholem práce byla prezentace před třídou. Žáci si připravili referát, obrázky, materiály, ale také otázky pro spolužáky, pracovní listy, testy, křížovky. S rostoucím počtem prezentací rostla jejich kvalita. Žáci se snažili připravit co možná nejlepší práce (viz příloha č. 11). Žákům, kteří nebyli tak aktivní, pomáhal vyučující.

Náměty, které si děti vybraly:

- Naše kráva Adéla
- Hadi u nás a ve světě
- Kartotéka jedovatých rostlin
- Vesmír
- Vypěstování nové rostliny ze semena
- Netřesk
- Hrách setý atd.

17.6 Dramatické lekce jako součást výzkumu

Velký význam pro odstranění zábran v komunikaci přinesly v experimentální skupině hodiny dramatické výchovy. Protože základní škola, na které výzkum probíhal, nemá zahrnutý ve školním vzdělávacím programu samostatné hodiny dramatické výchovy, byly tyto hodiny zařazovány do vyučovacích předmětů a třídnických hodin.

Během třídnických hodin, které trvaly jednu vyučovací hodinu, byly používány formy průpravných her a cvičení, ve kterých dochází k osobnostnímu rozvoji žáků a k získávání potřebných dovedností pro další práci v dramatických lekcích. Průpravné hry a cvičení, kromě jiných kladů, odstraňují zábrany mezi dětmi, což přispělo k výraznému posunu v nácviku komunikace ve třídě (umět se vyjádřit, neskákat spolužákům do řeči, snažit se porozumět atd.).

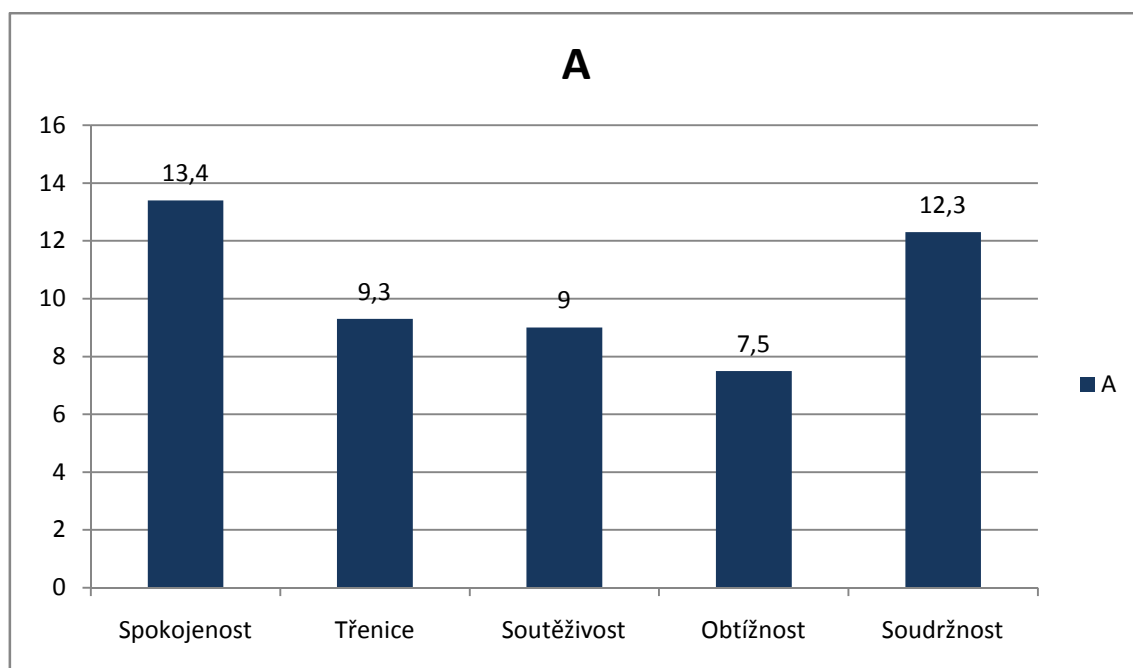
Do běžných vyučovacích hodin pak byly zařazovány improvizace a dramata, která napomáhala svými technikami nejen k sociálnímu rozvoji, ale také k pochopení tématu hodiny. Lekce s dramatickým dějem, improvizace i strukturované drama byly využívány při mnoha příležitostech – hodiny čtení, vlastivědy, přírodovědy, hudební a výtvarné výchovy.

Aby dramatické lekce napomohly ke zkvalitnění klimatu ve třídě, byly vypracovány s cílem, který podporoval komunikaci a porozumění ve třídě. Žáci se pokoušeli vcítit do jiných lidí (dětí, dospělých), uvažovali o jejich jednání, posuzovali, jak by se v daných situacích cítili či rozhodovali oni (příloha č. 12, 13). Tyto hodiny vedly k otevřené komunikaci mezi žáky a k odstranění zábran během rozhovoru. Důležitou součástí každé dramatické lekce je reflexe, která byla důsledně zařazována za většinou aktivit, a která měla opět vliv na otevřenou komunikaci ve skupině.

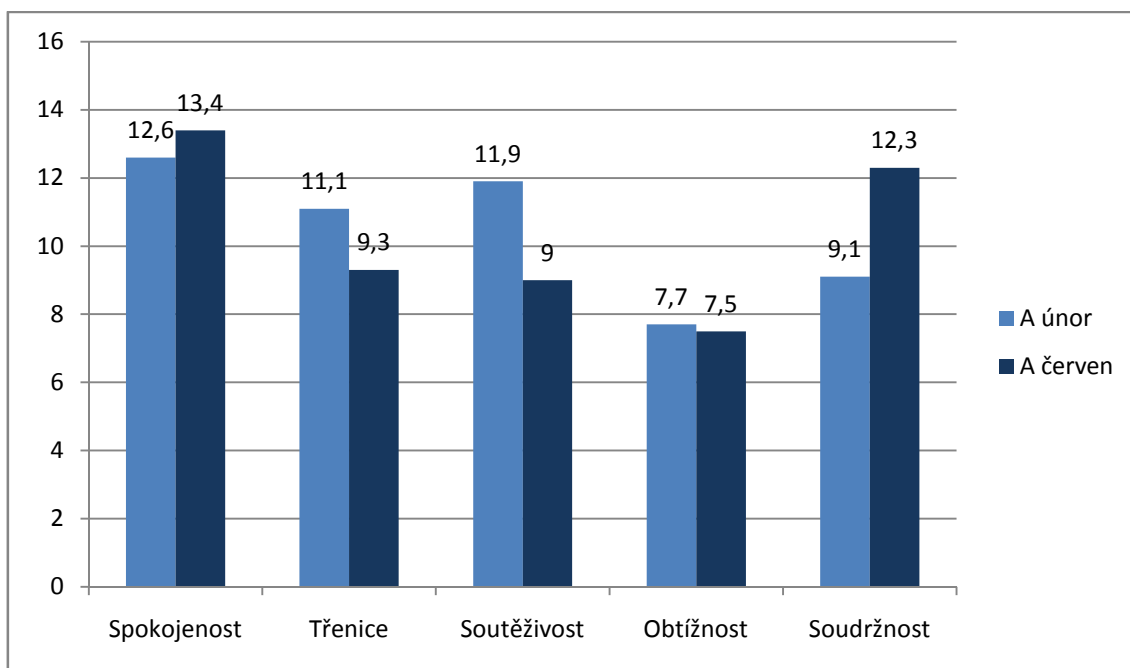
Experiment byl ukončen v červnu 2011. Výše popsané metody zavedené v experimentální skupině jsou pouze výběrem nejdůležitějších postupů při zavádění inovativních metod do výuky žáků čtvrtého ročníku.

18 Posttest – experimentální skupina

Posttest je závěrečné měření, které bylo zadáno subjektům výzkumu po experimentálním působení (Gavora, 2010) v červnu 2011. V grafu 18.1 jsou zaznamenány výsledky měření dotazníkem MCI v experimentální skupině. Abychom mohli určit změny, které během experimentu nastaly, musíme porovnat výsledky únorového pretestu s posttestem, který byl vypracován v červnu 2011.



Graf 18.1: Výsledky dotazníkového šetření po ukončení výzkumu, experimentální skupina A, červen 2011



Graf 18.2: Porovnání výsledků dotazníkového šetření, experimentální skupina A, únor 2011 a červen 2011

V pretestu dosahovala experimentální skupina vysokých hodnot v položkách spokojenost. Porovnáme-li únorové hodnoty pretestu s červnovými hodnotami posttestu, zjistíme, že hodnoty spokojenosti po ukončení experimentu jsou vyšší o 0,8%. Významného zvýšení dosahuje hodnota soudržnosti, a to o 3,2%, jejíž hodnota v pretestu byla velice nízká. Dalšího výrazného zlepšení bylo dosaženo v hodnotách třeníce a soutěživost, kdy obě dané hodnoty klesly, to znamená, že zavedení inovativních metod mělo vliv nejen na zlepšení soudržnosti testované třídy, ale i na snížení třenic a vzájemné soutěživosti mezi žáky.

Menšího rozdílu v obou hodnotách, tedy pretestu a posttestu experimentální skupiny, dosahuje výzkum v položce obtížnosti. Již v počátečním měření, v únoru 2011, dosahovala složka obtížnosti nízkých hodnot. Nyní se ještě snížila. To, že výsledek rozdílu není tak výrazný jako u jiných složek, můžeme přisoudit změnám ve vyučovacím procesu, zavedením nových, pro žáky neznámých, metod, a tím větší důraz na samostatnost práce žáků. Některým žákům může zvýšený podíl na vlastním vzdělávání činit z počátku obtíže.

Jak změny ve vyučování působily na jednotlivé žáky experimentální skupiny, si můžeme ukázat v následující tabulce, ve které jsou zaznamenány hodnoty pretestu (únor) i posttestu (červen).

Číslo žáka	Spokojenost		Třenice		Soutěživost		Obtížnost		Soudržnost	
	únor	červen	únor	červen	únor	červen	únor	červen	únor	červen
1	13	13	15	7	13	9	9	5	7	7
2	11	13	15	9	13	9	9	7	7	11
3	13	13	11	7	9	11	7	7	9	15
4	13	15	9	11	7	5	5	5	9	15
5	13	11	13	7	13	7	5	5	15	11
6	13	13	11	15	13	15	9	9	5	11
7	15	15	13	13	15	9	11	9	11	9
8	9	15	11	9	15	9	9	7	7	13
9	13	15	9	9	15	7	5	9	9	13
10	11	5	11	13	13	11	11	15	7	7
11	15	15	9	9	7	7	5	9	9	15
12	13	15	7	7	11	9	5	7	15	13
13	13	15	11	9	13	15	9	7	11	15
14	13	15	13	7	11	7	7	5	9	15
15	11	13	9	7	11	5	9	7	7	15

Tabulka 18.1: Porovnání výsledků dotazníků experimentální skupiny

V tabulce jsou zobrazena všechna data z pretestu a posttestu experimentální skupiny¹⁰. Žlutě jsou vyznačeny hodnoty, jejichž rozdíl je větší než 5 a zaznamenávají výrazný posun v kladném hodnocení třídy žákem – u proměnných spokojenost a soudržnost je hodnota výrazně vyšší, u proměnných třenice, soutěživost a obtížnost naopak výrazně nižší.

Červeně zvýrazněná data označují opačný poměr, to znamená, že hodnoty, které jsme chtěli zvýšit, jsou nižší a naopak hodnoty, u kterých jsme usilovali o snížení (třenice, soutěživost a obtížnost) jsou vyšší.

„Červená“ data se objevují zvláště u žáka číslo 6 v proměnných třenice a soutěživost. Tento žák patří spíše mezi průměrné, na vyučování, díky matce, je vždy připraven, v hodinách ale spíše neaktivní. V tom bychom mohli spatřovat důvod zvýšených hodnot v položce soutěživost. Žák je členem chlapecké skupiny ve třídě, nemá problémy s kamarády, patří spíše mezi vedoucí skupiny. Je tedy zajímavé, že hodnoty proměnné třenice se zvýšily o 4 body, a naproti tomu hodnoty soudržnosti mají vyšší hodnocení, dokonce o 6 bodů.

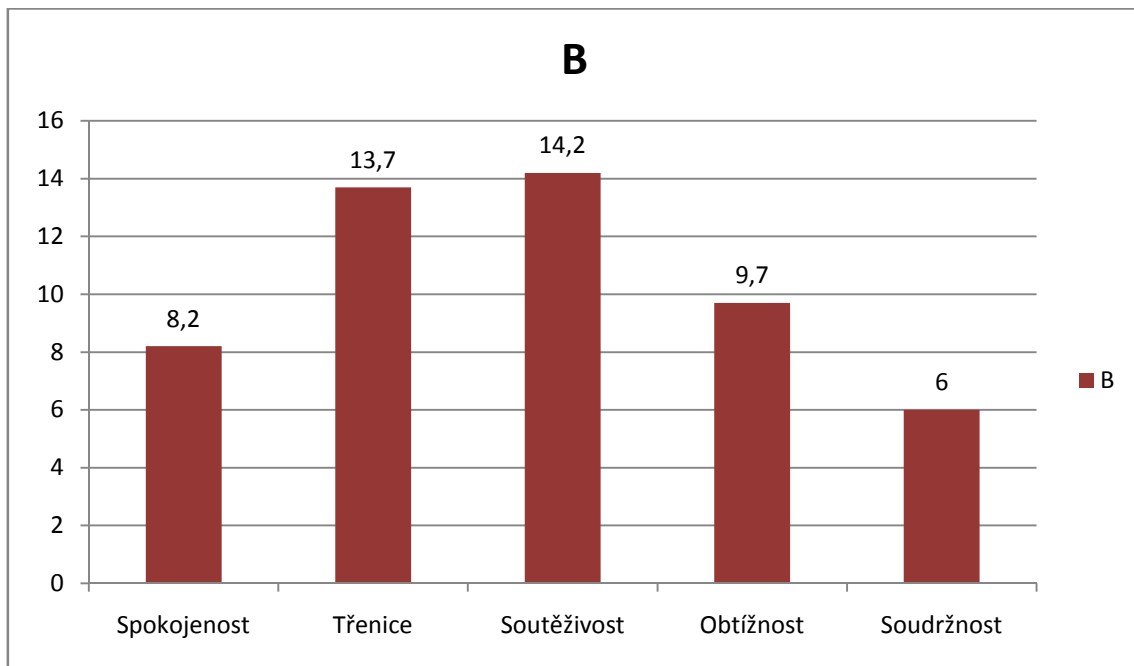
Dalším žákem, u kterého se objevují varující data v podobě červeně označených bodů, je žák číslo 10. Zde vidíme pokles hodnot u proměnné spokojenost, stagnaci u proměnné soudržnost, zvýšení o dva body u proměnné třenice a dokonce nárůst hodnoty proměnné obtížnosti. Pokud přiřadíme k číslu 10 charakteristiku žáka, nebude nás toto hodnocení zarážet. Žák, vedoucí chlapecké skupiny se sklony k šikanování slabších spolužáků. Chlapec šetřen v PPP (pedagogicko-psychologická poradna) pro poruchy chování, ADHD (hyperaktivita s poruchou pozornosti) diagnostikována nebyla, stanovena pouze diagnóza dyslexie a dysgrafie. Žák měl po celou dobu výzkumu problémy s kázní, dokončováním svých prací a úkolů, přípravou na výuku. Zadání i hodnocení práce vždy přihlíželo k diagnóze. Učitel – výzkumník vyžadoval důsledné

¹⁰ Připomeneme si, že klima třídy je tím lepší, čím vyšších hodnot (blížících se 15) dosahuje proměnná spokojenost a soudržnost a čím nižších hodnot (blížících se k 5) dosahuje proměnná třenice, obtížnost a soutěživost.

plnění povinností a úkolů, což mohlo mít vliv na vyšší hodnoty v proměnné obtížnost učení. Vyšší hodnoty u proměnné třenice přisuzujeme stále se zmenšující roli vůdce, na kterou byl žák zvyklý. Výzkum probíhal pouze jedno pololetí školního roku. Domníváme se, že při pokračování výuky vedené v duchu humanistických myšlenek, by si tento žák musel najít novou roli v kolektivu, protože původní role vůdce již není spolužáky přijímána. Nastal by tedy obrat nejen v chování, ale i v plnění povinností (spolupráce se spolužáky a učitelem atd.).

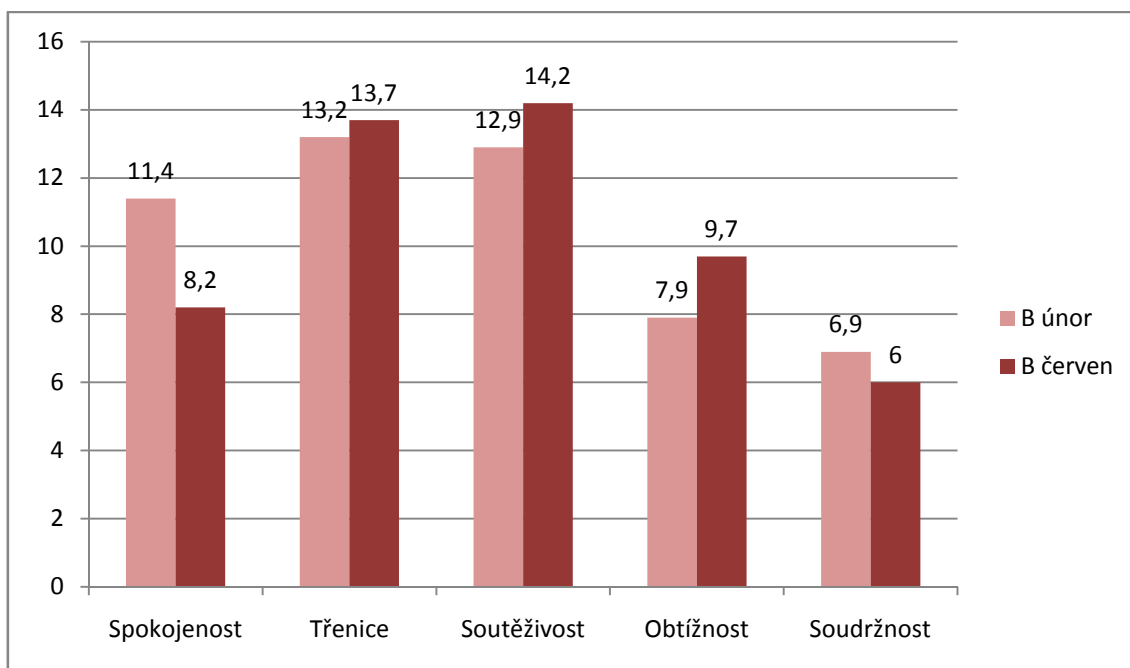
19 Posttest - kontrolní skupina

Kontrolní skupina, kterou tvořili žáci paralelního ročníku téže školy jako experimentální skupiny, dosahovala v průměru horších výsledků již na počátku testování v únoru 2011. Graf 19.1 udává hodnoty naměřené v kontrolní skupině posttestem, který byl zadán v červnu 2011.



Graf 19.1: Výsledky dotazníkového šetření po ukončení výzkumu, kontrolní skupina B, červen 2011

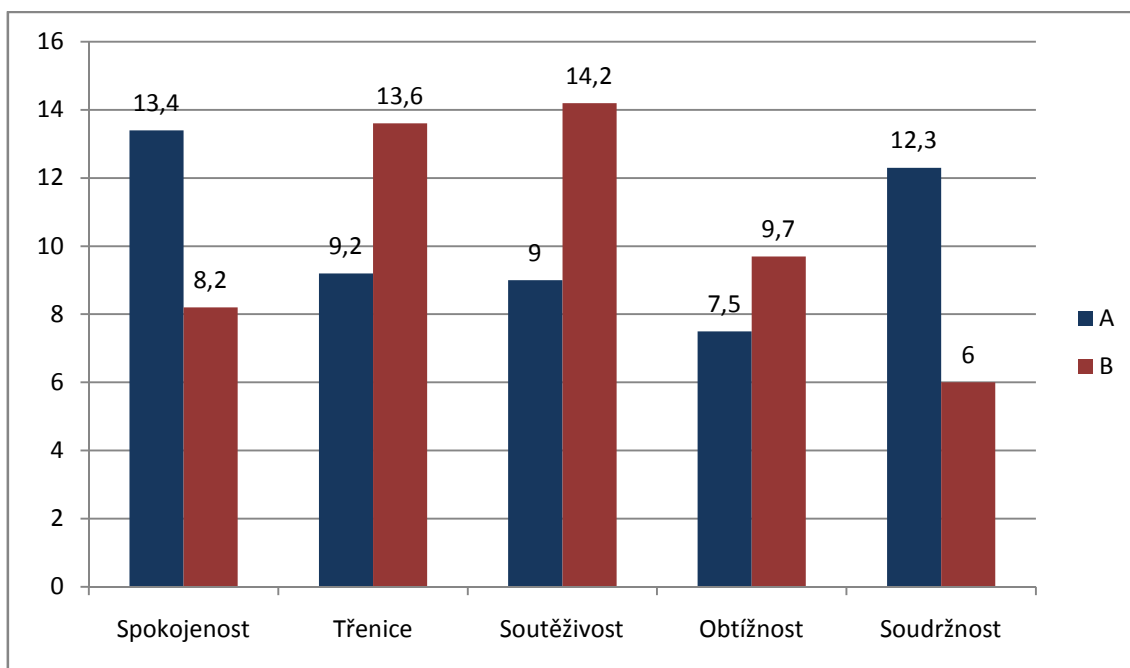
Zde jsou patrné výrazně vysoké hodnoty proměnné soutěživost a třenice a velice nízká hodnota proměnné soudržnost. Abychom mohli vyhodnotit výsledky klimatu kontrolní třídy, musíme je porovnat s pretestem, který byl zadán žákům v únoru 2011.



Graf 19.2: Porovnání výsledků dotazníkového šetření, kontrolní skupina B, únor 2011 a červen 2011

Výrazný pokles proměnné spokojenost v kontrolní třídě je alarmující. Také pokles již tak nízké hodnoty soudržnosti by měl učitele varovat. V žádných z proměnných nedošlo během jednoho pololetí ke kladným změnám. Hodnoty spokojenosti a soudržnosti stále klesají, naopak hodnoty třenice, soutěživost a obtížnost jsou vyšší, což znamená výrazné zhoršení klimatu třídy během jednoho pololetí.

Experimentem jsme chtěli zjistit, zda zavedením inovativních metod do výuky žáků čtvrtých ročníků, dosáhneme pozitivních změn v klimatu třídy. Výsledky dotazníků z února 2011, tedy před začátkem experimentu, jsme porovnali s výsledky dotazníku na konci experimentu, v červnu 2011. Zjistili jsme, že inovativní metody mají pozitivní vliv na zlepšení vzájemných vztahů mezi žáky. Abychom vyloučili možnost, že ke změně klimatu třídy dojde díky uplynutí určitého období ve vývoji žáka, porovnali jsme experimentální vzorek se vzorkem kontrolním.



Graf 19.3: Porovnání dotazníkového šetření obou výzkumných skupin po ukončení experimentu v červnu 2011

V grafu 19.3 vyznačuje modrá barva hodnoty, kterých dosáhla experimentální skupina, červená barva zastupuje hodnoty skupiny kontrolní. Vysoké hodnoty proměnné spokojenosti a soudržnosti u experimentální skupiny vyjadřují, v porovnání se skupinou kontrolní, vysokou míru pospolitosti žáků ve třídě. Výrazně nižší hodnoty u proměnných třenice, soutěživost a obtížnost jsou další známkou podpůrného prostředí pro výuku i sociální kontakty mezi žáky v dané třídě.

20 Vyhodnocení výzkumné části

20.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

Mohou být zavedeny inovativní metody výuky do kolektivu, který je dlouhodobě veden tradiční formou vyučování?

Inovativní metody podporující rozvoj pozitivního třídního klimatu jsme zavedli ve čtvrtém ročníku žáků běžné základní školy, kteří byli do této doby vyučováni především tradiční formou výuky. Zpočátku výzkumu jsme zaznamenali problémy s přijetím nových metod výuky zvláště u žáků s poruchami chování. Tyto problémy přetrvávaly poměrně dlouhou dobu a můžeme je zaregistrovat i ve výsledcích jednotlivých dotazníků (viz tabulka 18.1). U většiny žáků problémy s přijetím nových metod výuky nenastaly, změnu klimatu si začínali postupem času žáci sami uvědomovat a změny hodnotili kladně, o čemž svědčí vybrané ukázky prací z hodin českého jazyka (viz příloha 14).

Vycházíme-li z teoretické části, kde jsme popsali změny v chování žáků středního školního věku vůči kolektivu i školní práci (uvědomění si významu výkonu svého i spolužáků, přesnější odhad, kritičnost, ustálení role v kolektivu), můžeme říci, že právě toto období je vhodné pro zavedení takových metod, z nichž žáci pochopí potřebu spolupráce a soudržnosti jejich kolektivu.

Pro žáka středního školního věku je velice důležitá potřeba kontaktu s vrstevníky, kterou v běžném vyučování tradiční formou nemůže plně uspokojit. To mu mohou poskytnout pouze takové metody výuky, které umožní kontakt i v době vyučování, nadstavbou je pak i to, že tento kontakt bývá většinou příjemný a užitečný (žáci spolupracují, plní práci na společném úkolu, dosahují určitých výsledků).

Negativem můžeme spatřovat potřebu vytváření vrstevnických skupin, které ve svém důsledku brání soudržnosti třídy jako celku. Testovaná třída byla rozdělena do dvou vrstevnických skupin, z nichž jedna byla pouze chlapecká. Dvě žákyně byly odmítány oběma skupinami, vytvořily tedy dyádu – malou vrstevnickou skupinu. Z dlouhodobého pozorování skupin během pětiměsíční práce inovativními metodami

jsme zjistili, že skupiny již nemají tak pevné postavení jako v počátku práce, docházelo dokonce k větší a kvalitnější komunikaci mezi jednotlivými členy skupin. Izolované žákyně si začaly uvědomovat (předcházely diskuse, osobnostní a sociální hry, skupinové práce), v čem ve vztahu k ostatním chybují a pokoušely se změnit své chování.

Na otázku, zda mohou být inovativní metody zavedeny do kolektivu, který je dlouhodobě veden tradiční formou výuky, můžeme tedy odpovědět kladně.

Má zavedení inovativních metod do výuky vliv na pozitivní změnu klimatu v ustáleném kolektivu?

Také na tuto otázku můžeme zcela jednoznačně odpovědět – ano. Pozitivní změny v klimatu třídy jsme zaznamenali již po měsíci zavedení inovativních metod. Výrazné zkvalitnění komunikace mezi žáky a učitelem, ale také mezi žáky samotnými, byla první pozitivní známka stoupající soudržnosti třídy. Pravidelné zařazování diskusí v komunitních kruzích mělo za následek uvědomování si chování jednotlivých žáků vůči ostatním, dramatické hry nastínily žákům pohled na situaci z jiného úhlu pohledu, párové a skupinové vyučování vyzdvihlo potřebu spolupráce i s ostatními členy kolektivu, nejen s kamarády.

Výsledky jsou patrné z grafu 18.2, který porovnával dotazníkové šetření z února a června 2011, tedy na začátku a konci experimentu, kde výrazně stoupla hodnota spokojenosti a soudržnosti a klesly hodnoty třenic a soutěživosti červnového dotazníku vůči vstupnímu únorovému.

Je rozdíl ve formování pozitivního klimatu vlivem inovativních a tradičních metod výuky?

V experimentu jsme porovnali jednotlivé výsledky dotazníkového šetření ve dvou paralelních třídách jedné základní školy. Experiment trval pět měsíců, druhé pololetí školního roku 2010/2011. Ve třídě vedené inovativním vyučováním, kde byly zavedeny metody, které podporují růst pozitivního třídního klimatu, jsme dosáhli kladných výsledků – vzrůstající hodnoty soudržnosti a spokojenosti žáků a klesající

hodnoty třenic a soutěživosti (graf 18.2). V kontrolní skupině vedené tradiční formou výuky jsme zjistili alarmující údaje (graf 19.2), které představují pokles spokojenosti a soudržnosti a naopak zvýšení třenic, obtížnosti a soutěživosti.

Velice rozdílné hodnoty obou testovaných tříd bychom mohli přisoudit rozdílnosti složení obou skupin. To ale vyvrací Spilková v referátu Tvorba kvalitního klimatu školy, třídy (11. konference ČPdS, 2003) tím, že klima třídy je určováno především individuálními osobnostními a profesními charakteristikami učitele, zejména jeho pojetím výuky (a zde narážíme právě na využití vhodných metod a strategií výuky, způsoby hodnocení a přístupy k chybě) a shoduje se s Laškem (1994, 2001), že sociální klima třídy je téměř nezávislé na charakteristikách konkrétních žáků.

20.2 Vyhodnocení hypotéz

H 1: Zavedením inovativních metod do výuky lze dosáhnout vyšších hodnot klimatu třídy než při výuce tradičními metodami.

Tuto hypotézu můžeme **potvrdit**.

Ve třídě, kde byly zavedeny inovativní metody výuky zaměřené na rozvoj pozitivního třídního klimatu, došlo k výraznému zkvalitnění vzájemných vztahů mezi žáky.

Ke zřetelným rozdílům došlo v soudržnosti třídy, kdy experimentální skupina na počátku měření dosáhla aritmetického průměru 9,1, na konci 12,3. Celostátní průměr vycházející z výzkumu J. Laška¹¹ (2007, s. 56) je 9,63.

Také spokojenost ve třídě vzrostla z 12,6 na 13,4. Celostátní průměr je 12,2 (Lašek, 2007, s. 56).

Soutěživost a třenice ve třídě naopak klesaly pod celostátní průměr, obtížnost učení se výrazně nezměnila.

¹¹ J. Lašek (2007) použil ve svém výzkumu obě formy dotazníku MCI – aktuální a preferovanou. Aktuální formu u 863 žáků 24 tříd základních škol v ČR (408 chlapců a 455 dívek), preferovanou potom použil u 480 žáků výše uvedených škol (210 chlapců a 270 dívek). Vzorek zahrnoval děti z venkova, malých i velkých měst. Lašek zkoumal rozdíly mezi prožíváním klimatu třídy městských a venkovských dětí, rozdíly ve vnímání klimatu u chlapců a dívek, vztah mezi prožívaným klimatem v souvislosti se známkami, rozdíly mezi klimatem třídy základní školy a specializované školy pro neslyšící, dotazník byl zadán ve dvou sondách také učitelům. Pro naši práci je směrodatný pouze aritmetický průměr testování aktuálního klimatu třídy.

H 2: U žáků, kteří pracují inovativními metodami výuky, dochází k výraznějšímu zlepšení klimatu třídy než u žáků, kteří jsou vyučováni tradičními metodami.

Tuto hypotézu můžeme **potvrdit**.

Aktuální klima třídy experimentální jsme porovnali s aktuálním stavem ve skupině kontrolní.

Již na počátku experimentu vykazovala kontrolní třída nižších známek spokojenosti a soudržnosti a naopak více třenic a soutěživosti, než skupina experimentální. Zavedením inovativních metod se vztahy v experimentální skupině zlepšovaly, v kontrolní skupině se naopak velice zhoršily. Porovnáním pretestu a posttestu v kontrolní skupině můžeme sledovat varující údaje o zhoršování klimatu třídy (viz graf č. 19.2). Například spokojenost, u které jsme dosáhli v experimentální skupině nárůstu, je ve skupině kontrolní nižší než na začátku experimentu. Soudržnost je v kontrolní skupině hluboko pod celostátním průměrem 6 (celostátní průměr je 9), naopak u experimentální skupiny vzrostla z 9,1 na 12,3.

Soutěživost a třenice v experimentální třídě vlivem inovativních přístupů klesala, u kontrolní skupiny rostla.

Můžeme tedy vyvodit závěr, že inovativní přístupy podporují pozitivní třídní klima. Bohužel není možno naše výsledky porovnat s jinými podobnými výzkumy. I když by se dal tento výzkum přirovnat k výzkumům např. Linkové, Kuralové a Hanzelkové, které srovnávaly klima tříd v tradičních, standardních školách a alternativních školách, nejsou jejich výsledky jednoznačné (Spilková, 11. konference ČPdS, 2003, s. 344) a nesledují posun a změny v jedné třídě, srovnávají pouze aktuální či preferované klima v rámci několika tříd a škol.

Budoucí výzkum by se měl zaměřit na možnosti zavedení inovativních metod do výuky v nižších ročnících. Dále by se měl výzkum zaměřit na zjištění trvalosti pozitivního klimatu při přechodu k tradičním formám výuky. Zde ale musíme přihlídnout k tomu, zda by cesta zpět nebyla kontraproduktivní.

21 Závěr

Diplomová práce se zaměřila na využití inovativních metod k podpoře růstu pozitivního třídního klimatu. Této problematice se začíná dostávat více pozornosti, než tomu bylo v minulých letech. Začínáme si uvědomovat, že především prostředí, ve kterém se žáci pohybují, musí být zdravé, podnětné a nestresující. Jak uvádí Doležalová (2003) je *pozitivní klima nejen důsledkem, ale i podmínkou pro příznivý průběh vyučování a učení žáků a studentů*.

Důležitou roli v utváření třídního klimatu hraje bezesporu učitel, který je vybaven takovými osobnostními a sociálními vlastnostmi a edukačními dovednostmi, jež ho předurčují k roli průvodce vzděláváním. Aby učitel dosáhl dobře naladěné a motivované třídy pro výuku, musí velice citlivým přístupem dát žákům najevo, že i oni jsou aktéry svého vzdělávání, upozadí svou autoritu a vyzdvihne aktivitu žáků. Samozřejmě tam, kde je to možné. Stejně jako autoritativní učitel, také učitel liberální nemůže podpořit pozitivní vývoj vztahů v kolektivu třídy. Děti potřebují hranice, o tom není pochyb. Jenže důslednost a empatie samy o sobě nestačí k vyvolání pozitivních vztahů mezi žáky. Učitel musí využít takových prostředků, které žákům odhalí směr.

Prostředky, kterými učitel dosáhne optimálního třídního klimatu, jsou bezesporu metody, jež podporují komunikaci a vzájemnou spolupráci mezi žáky. Tyto metody staví žáky do role partnerů a spolutvůrců třídního klimatu. Ačkoli je nazýváme inovativními či aktivizujícími, nejsou zcela nové, jejich původ můžeme najít v dějinách pedagogiky (Rousseau, Pestalozzi, Keyová, u nás např. Komenský a další).

Výzkumná část práce popisuje výsledky experimentu, který proběhl u žáků čtvrtých ročníků, jehož cílem bylo zjistit, zda inovativní metody mohou vyvolat kladné změny v chování žáků. Důraz při výběru metod byl kladen především na metody, které rozvíjejí vzájemnou spolupráci, komunikaci a celkovou soudržnost třídy. Výzkum potvrdil, že změna směrem od tradičních forem výuky k využití metod inovativních má výrazný vliv na formování třídního kolektivu.

Metody, rozvíjející vzájemné vztahy mezi žáky, mají ale podle mého názoru ještě jinou funkci. V dnešní uspěchané a rychle se rozvíjející společnosti je opomíjena

důležitá věc. Mnohdy mám pocit, že s pojmem demokracie se zapomíná na morálku, a přitom s rozvojem demokracie by se měla demokratická morálka a svoboda rozvíjet. Morální postoje se vytváří již od dětství interakcí s okolním prostředím. Vstupem do školy se ještě více prohlubuje osvojování názorů, hodnocení různých způsobů chování a jednání osob, se kterými je žák v interakci, a vznikají tak elementární formy morálních postojů. Pokud si tedy žák vlivem metod, které podporují pozitivní vzájemné chování, jednání a spolupráci, osvojí morální zásady, je to základ pro další přijetí mravních norem, jež přispívají k socializaci člověka.

Použitá literatura:

1. BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. 83 s. ISBN 80-7068-070-9.
2. ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-273-7.
3. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. Praha: Grada Publishing, 2010. 322 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
4. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8
5. GAVORA Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. Brno: Paido, 2000. ISBN 978-80-7315-185-0.
6. GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*. Prostějov: Hanex, 1996. 145 s. ISBN 80-85783-09-6.
7. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. Praha: Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.
8. CHRÁSKA, Miroslav, TOMANOVÁ, Dana, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, spol. s r. o., 2003. ISBN 80-7203-064-5.
9. JŮVA, Vladimír sen.; JŮVA, Vladimír jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007. 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.
10. KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.
11. KREJČOVÁ, Věra; KARGEROVÁ, Jana. *Začít spolu: Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-695-0.
12. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7041-699-2.

13. MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1990. 104 s. ISBN 80-210-1124-6.
14. MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
15. MAREŠ, Jaroslav. *Sociální klima třídy*. Sociální klima školní třídy, přehledová studie, 1998.
16. MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Státní nakladatelství Praha, 1991. 335 s. ISBN 80-04-24526-9
17. MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - pedagogická fakulta, 2008. 64 s. ISBN 978-80-7290-373-3.
18. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. 325 s. ISBN 14-037-77.
19. PASCH, Marvin, et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.
20. PECINA, Pavel; ZORMANOVÁ, Lucie. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.
21. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: Praktická příručka*. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
22. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. Praha: Portál, 2001. 144 s. ISBN 80-7178-584-9.
23. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2.
24. RÝDL, Karel. *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační: Vedení školy*. Praha: Raabe D 1. 9., 1999. 1 - 36 s.

25. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
26. SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
27. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
28. SPILKOVÁ, Vladimíra a kolektiv. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. Praha: Portál, 2005. 312 s. ISBN 80-7178-942-9.
29. SPILKOVÁ, Vladimíra; KOŤA, Jaroslav. *Zamyšlení nad současnou českou školou*. Praha: Pedagogika 48, 1998. 341 - 342 s.
30. VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
31. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 1997. 87 s. ISBN 80-7184-487-X.
32. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 468 s. ISBN 80-246-0956-8.
33. VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
34. VÚP 2004. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 1. Stařeč: Infra, s.r.o., 2005. ISBN 80-86666-24-7.

Internetové zdroje:

1. MAREŠ, Jiří. Sociální klima školní třídy: přehledová studie. In *Sociální klima třídy* [online]. Hradec Králové: Lékařská fakulta UK, 1998 [cit. 2011-11-04]. Dostupné z www: <<http://klima.pedagogika.cz/>>

C PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník MCI

V tomto dotazníku jsou otázky, které se týkají Tvé třídy. Vedle každé věty je místo pro odpověď ANO nebo NE. Pokud souhlasíš s tím, co je tam napsáno, udělej kroužek kolem slova ANO, pokud nesouhlasíš, udělej kroužek kolem slova NE.

Příklad:

Děti v naší třídě si navzájem pomáhají.

Ano Ne

Odpověz, prosíme, na každou otázku. Nejsou zde správné ani špatné odpovědi, protože to není zkouška schopností, ale prostě dotazník, který zjišťuje, jaká je Tvá třída teď.

	Jsem chlapec	Ano	Ne	
	Jsem dívka	Ano	Ne	
1.	V naší třídě baví děti práce ve škole	Ano	Ne	
2.	V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou	Ano	Ne	
3.	V naší třídě děti mezi sebou pořád soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší	Ano	Ne	
4.	V naší třídě je učení těžké, máme moc práce	Ano	Ne	
5.	V naší třídě je každý mým kamarádem	Ano	Ne	
6.	Některé děti nejsou v naší třídě šťastné	Ano	Ne	R
7.	Některé děti v naší třídě jsou lakomé	Ano	Ne	
8.	Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků	Ano	Ne	
9.	Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci	Ano	Ne	R
10.	Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	Ano	Ne	R
11.	Děti z naší třídy mají svou třídu rády	Ano	Ne	
12.	Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály	Ano	Ne	
13.	Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci	Ano	Ne	
14.	V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti	Ano	Ne	
15.	Všechny děti v naší třídě jsou mými důvěrnými přáteli	Ano	Ne	
16.	Některým dětem se v naší třídě nelíbí	Ano	Ne	R
17.	Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily	Ano	Ne	
18.	Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní	Ano	Ne	
19.	Práce ve škole je namáhavá	Ano	Ne	
20.	Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí	Ano	Ne	
21.	V naší třídě je legrace	Ano	Ne	
22.	Děti v naší třídě se mezi sebou hodně hádají	Ano	Ne	
23.	Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší	Ano	Ne	
24.	Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit	Ano	Ne	R
25.	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé	Ano	Ne	

Zkontroluj, zda jsi odpověděl(a) na všechny otázky.

Děkujeme za Tvé odpovědi.

Velikost školy:

- do 14 tříd
- 15-24 tříd
- 25 tříd a více

Třída:

- 3.
- 4.
- 5.

Počet žáků:
chlapců:
dívek:

110

Příloha č. 3: Fotografie - Část učebny, koberec



Příloha č. 4: Fotografie - Pravidla třídy



PRACOVNÍ LIST PRO SKUPINU:

Práce ve třídě:

1. HISTORIE PRACHATIC

Území města Prachatic a jeho nejbližší okolí bylo osídleno již od pravěku. Prvními doloženými obyvateli byly skupiny lovců a sběračů. V blízkém okolí Prachatic i na území města jsou známá místa, na kterých tito lovci při svých průchodech zdejší krajem krátkodobě pobývali a vyráběli zde potřebné kamenné nástroje.

Další stopy osídlení dokládají ojedinělé nálezy: nádoby a bronzové sekerky z Prachatic a bronzového hrotu kopí z Libínského Sedla.

✎ Jak se nazývají předměty, které byly nalezeny, vykopány a dokládají poznatky o dřívějších dobách?

✎ Vzpomeň si na název nejznámější vykopávky v České republice?

Prachaticko bylo již v letech formování českého státu obydlanou krajinou. Nejjižnějším bodem, který zasahoval do pohraničního hvozdů, byl slavníkovský hrad Netolice. Po vybití Slavníkovců v roce 995 připadl tento majetek přemyslovským knížatům. Ale ani tímto nebylo zahájeno osídlování v rozsahu, jaký známe z jiných míst.

✎ Napiš jméno nejslavnějšího muže z rodu Slavníkovců:

✎ Vzpomeň si, kdo Slavníkovce vyvraždil:

Na počátku raného středověku leželo území pozdějšího Českého království na křižovatce evropského vnitrozemského obchodu: od jihu k severu procházela moravskými úvaly prastará „jantarová stezka“, od západu k východu putovaly zeměmi karavany kupců do oblastí východních.

Kromě těchto hlavních tepen obchodu spojovala Čechy se sousedními zeměmi řada stezek, patrně velice starých.

✎ Jak se jmenovala stezka, která protínala šumavský prales a spojovala naše město s německým Bavorskem?

✎ Co se vozilo po této stezce?

Solní obchod zajišťoval městu Prachatice nepřetržitý příjem. Hlavním obchodním artiklem na stezce byla sůl. České země na ni byly chudé, bylo nutné ji dovážet. Ze solných ložisek ve východoalpské oblasti se sůl přepravovala po řekách do Pasova a odtud na hřbetech soumarských koní po Zlaté stezce přes Šumavu do Čech. Kromě soli se z Pasova do Čech vozily drahé látky, jižní plody, koření a víno a opačným směrem hlavně obilí a další plodiny a potravinářské produkty. Skutečnými nositeli obchodu na Zlaté stezce byli tzv. soumaři, většinou sedláci, kteří zboží přepravovali. Z bezpečnostních důvodů se soumaři sdružovali do karavan a občas užívali i ozbrojeného doprovodu. Karavany chodily po celý rok, hlavně po žních a po podzimních pracích - cesty byly v bažinatých úsecích zamrzlé a byl také dostatek obilí. Po denním pochodu 25-30 kilometrů museli soumaři nocovat a právě v těchto vzdálenostech vznikla na trase Pasov - Prachatic největší soumarská sídliště Waldkirchen a Volary.

✎ Kdo zboží dopravoval?

Pracovní list pro skupinu:

2. STARÉ PRACHATICE

Tehdejší Prachatice však nemůžeme hledat na místě současného města, ale právě v místech dnešní vesnice Staré Prachatice a v jejím bezprostředním okolí. Zde se začalo rozvíjet osídlení, které bylo zřejmě již od svých počátků těsně spojené s obchodem na významné komunikaci, později nazvané Zlatá stezka.

Vzrůstajícímu významu Starých Prachatic odpovídá také stavba kostela sv. Petra a Pavla, datovaná na skloněk 11. či do 12. století. Vzhledem ke strategické poloze kostela není vyloučeno, že se v jeho blízkosti nacházelo také drobné feudální sídlo jako centrum místní správy. To mělo zřejmě za úkol nejen vybírat clo, ale také zajišťovat ochranu tohoto prostoru. V průběhu 13. století přestala dynamice místního vývoje vyhovovat dosavadní poloha Prachatic a proto bylo hledáno místo nové, lépe vyhovující novým podmínkám, snad již s úmyslem výstavby města v pravém slova smyslu.

Založení Prachatic se tedy na základě historických zpráv klade na samotný přelom 13. a 14. století, tj. na konec velké vlny zakládání měst, která v českých zemích vyplnila téměř celé 13. století. V roce 2000 probíhal, v rámci opravy náměstí v Prachaticích, archeologický výzkum, který však dokazuje, že před vznikem náměstí a sítě ulic se zde nacházela řada jednoduchých stavení, o jejichž úloze a účelu zatím existuje několik pracovních teorií. Buď se jednalo o předlokační osadu na Zlaté stezce, která mohla poskytovat servis projíždějícím karavanám, nebo o první obydlí budovatelů města - zemnice a povrchové stavby, které byly postupně nahrazovány dřevěnými a kamennými domy.

3. KOSTEL SV. PETRA A PAVLA VE STARÝCH PRACHATICÍCH

Věž kostela je osazena dvěma historicky cennými zvony. Starší pozdně gotický menší zvon o dolním průměru 805 mm, výšce 825 mm a hmotnosti cca 400 kg pochází z roku 1496 od pražského mistra Jana Konwarze. Větší a mladší barokní zvon o dolním průměru 925 mm, výšce 900 mm a hmotnosti cca 530 kg z roku 1665 pak od významného zvonaře Štěpána Pricqueye z Klatov. Třetí pole zvonové stolice patřilo do první světové války nejmenšímu zvonu z roku 1839 o průměru 53 cm, výšce 50 cm a hmotnosti cca 100 kg od Karla Bellmanna z Prahy - Nového Města. Tento zvon nebyl původním, nýbrž nahrazoval zvon dříve ukradený a v první světové válce byl rekvírován.

V interiéru je uložen soubor erbovních a figurálních náhrobků příslušníků místní šlechty z přelomu 16. a 17. století. Ve vnějším líci jižní stěny lodi je zasazena náhrobní deska Jiřího Rosenthalera z roku 1570.

V roce 1996 probíhaly rekonstrukční práce na udržení stavby. Během těchto prací došlo k objevení několika zajímavých nálezů, například k odkrytí zazděných vstupních otvorů do podzemní krypty pod sakristií.

Kolem kostela se rozprostírá starobylý hřbitov, jehož vzrostlá zeleň předurčuje klidné a důstojné prostředí posledního odpočinku.

Hřbitov byl založen před rokem 1562 a později několikrát rozšiřován. Zmínka o prachatickém novém „krchově“ pochází z roku 1587, vysvěcen byl v roce 1595.

Za povšimnutí stojí také řada ručně kovaných křížů z 18. a 19. století.


Jsou zde pohřbeni také rodiče sv. Jana Nepomuka Neumanna.


Hřbitov je též proslulý svým kostelem, na jehož místě stál již ve 12. století původní románský kostelík, jedna z nejstarších románských staveb v jihozápadních Čechách.

Pracovní list pro skupinu:

4. CESTA K „HÁJÍČKU“

Podél asfaltové cesty, která vede od hřbitova do města, stojí šest výklenkových kapliček z 18. – 10. století a čtyři boží muka z 1. poloviny 19. století, které jsou kulturní památkou.


 Popiš, jak vypadají kapličky a boží muka? Najdeš zde nějaké nápisy, nebo kresby?

 Jsou na cestě ještě jiné stavby?

5. POZORUJEME OKOLÍ

Podíváme-li se od modřínového háje směrem na jih, spatříme rozhlednu Libín a pod ní prachatickou kotlinu. Na severovýchodní straně je dominantou Prachatic lom Kobyli hora. Již od poloviny šedesátých let minulého století se tu těží kvalitní tvrdý kámen granulit, jehož různé opracované podoby (drcené kamenivo, písek, lomový kámen) jsou značně žádané ve stavebnictví.


Kámen z tohoto lomu byl používán také ke stavbě Husinecké přehrady. Na místo se dopravoval lanovkou, která byla dlouhá 2,5 km.


 Postav se k informační tabuli, popiš stavby, které vidíš a urči jejich světové strany.


Pracovní list, vyplň každý za pomoci skupiny:

Jméno: _____


Skupina: _____


 *Starší zvon pochází z roku 1496. O kolik let je druhý kostel mladší?*

 *První zvon vážil 400kg, druhý 530kg a třetí 100kg. Kolik kilogramů vážily všechny tři zvony dohromady? Převeď na tuny a kilogramy.*

 *Kdybys postavil/a všechny zvony na sebe, kolik by měřily metrů?*

 *V článku se píše, že hřbitov byl založený asi v roce 1562. Jak je starý?*

 *Kostel sv. Petra a Pavla byl založen ve 12. století. Kolik století uplynulo od jeho výstavby?*

 *Jak stará je náhrobní deska Jiřího Rosenthalera?*

Příloha č. 6: Fotografie - Projekt Den Země



Příloha č. 7: Projekt - Zdraví, pracovní list

☞ Kuchařky ve školní jídelně připravují k obědu kuřecí salát. Chtějí vyzkoušet nový recept, který ještě nikdy nedělaly.

Kuřecí salát

Vychladlé vařené kuřecí maso (nejlépe prsa) pokrájíme na kostičky a dáme do mísy. K masu přidáme šunku nakrájenou na nudličky, oloupaná na kostičky nakrájená jablka, pokrájené žampiony, kapii a posypeme plátky mandlí. Kuřecí salát promícháme, dochutíme majonézou, popřípadě tatarkou či jogurtem. Lahůdkový kuřecí salát podáváme s čerstvým pečivem.

V recepturách (receptech) našly množství potravin na jednu porci.

Na jednu porci potřebují:

12g sterilovaných žampionů

25g jablek

50g masa

12g mandlových lupínků

50g šunky

25g sterilované kapie

½ kelímku bílého jogurtu

☞ Ve školní jídelně se stravuje 350 žáků a učitelů. Pomůžeš kuchařkám zjistit, kolik potřebují surovin k přípravě salátu pro 350 strážníků?

Kolik potřebují žampionů?

Jablek:

Masa:

Mandlových lupínků:

Šunky:

Sterilované kapie:

Jogurtů:

Jeden jogurt na dva žáky

žáci	2	4	6	8	10	20	100	150	200
jogurt	1	2							

žáci	220	240	260	280	300	320	340	350	360
jogurt		120					170		

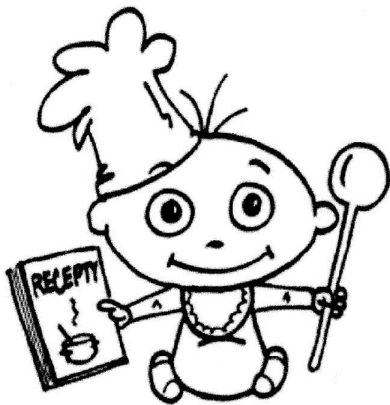
Kuchařky potřebují:

_____ žampionů, _____ jablek,
_____ kuřecího masa, _____ mandlových
lupínků, _____ kapie a _____ kelímků bílého jogurtu.

👩 Jako přílohu budou mít žáci a učitelé celozrnné rohlíky. Každý strávník dostane dva rohlíky. Kolik jich mají kuchařky objednat a kolik zaplatí, když jeden celozrnný rohlík stojí 4 koruny.

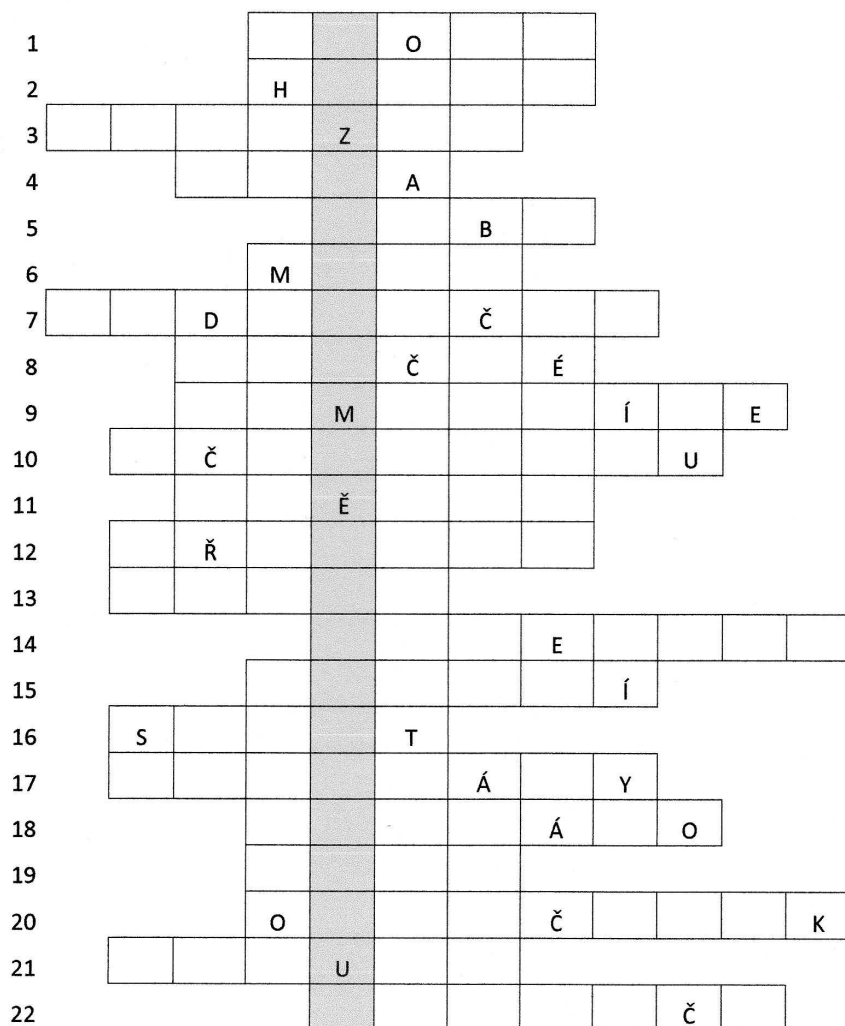
Výpočet:

Odpověď:



*Vyzkoušej si také nový recept doma s rodiči. Nezapomeň spočítat porce pro tvoji rodinu.
Dobrou chuť.*

Latinské přísloví Mens sana in corpore sano



- | | |
|--|--|
| 1 BANÁN, JABLKO, HRUŠKA | 12 SPODNÍ KOŠ POTRAVINOVÉ PYRAMIDY TVOŘÍ |
| 2 PŘI JÍZDĚ NA BRUSLÍCH A KOLE POUŽÍVÁME | 13 ZIMNÍ SPORT |
| 3 MEZI VYBAVENÍ KOLA PATŘÍ | 14 OKURKA, RAJČATA, PAPRIKA |
| 4 ZDRAVÝ NÁPOJ | 15 ŘÍKÁ SE, ŽE ČISTOTA JE PŮL |
| 5 ŽIVOČIŠNÁ MASNÁ POTRAVINA | 16 DŮLEŽITÝ PRO NAŠE ZDRAVÍ |
| 6 ŽIVOČIŠNÁ POTRAVINA | 17 ABYCHOM SE DOBŘE CÍTILI, POTŘEBUJEME |
| 7 ZELENINA | 18 CIZOKRAJNÉ OVOCE |
| 8 NÁZEV VÝROBKŮ, VYRÁBĚJÍCÍCH SE Z MLÉKA | 19 V LESE SE NÁM LÉPE |
| 9 S CIZÍMI LIDMI | 20 NESMÍME ZAPOMENOUT NA |
| 10 PROBLÉMY, KTERÉ NÁS TÍŽÍ PROBEREME S RODIČI | 21 MLÉČNÝ VÝROBEK |
| 11 ZELENINA | 22 OCHRANNÉ POMŮCKY |
- TAJENKA: _____

Příloha č. 9: Fotografie - Projekt Zdraví



DOHODA O VYKONÁNÍ PRÁCE V HODINÁCH PŘÍRODOVĚDY

ŠKOLA: ZŠ NÁRODNÍ, PRACHATICE

ROK: 2010/2011

TŘÍDA: 4. A

DOHODA MEZI:

ŽÁKEM/ŽÁKYNÍ:.....

A UČITELEM/UČITELKOU: MARTINOU SCHNEIDEROVOU

✓ ŽÁK/ŽÁKYNĚ SE ZAVAZUJE, ŽE ZPRACUJE PRÁCI NA TÉMA:

.....

✓ DO (DATUM):

.....

UČITEL/UČITELKA SE ZAVAZUJE, ŽE POSKYTNE KONZULTACI V PŘEDEM DOMLUVENÉM ČASE:

1.

A. PODPIS UČITELE:

B. PODPIS ŽÁKA:

2.

A. PODPIS UČITELE:

B. PODPIS ŽÁKA:

3.

A. PODPIS UČITELE:

B. PODPIS ŽÁKA:

PODPIS ŽÁKA:

PODPIS UČITELE:

Příloha č. 11: Fotografie - Samostatné práce v hodinách přírodovědy (kontrolní skupina)



Strukturované drama – DĚVČÁTKO MOMO

Literární zdroj: Michael Ende: Děvčátko Momo a ukradený čas

Zkoumaný koncept: přátelství

Věk hráčů: 9 – 11 let

Téma: Je pro nás důležité mít přátele?

Čas: 3 hodiny

Cíl:

Žák:

- uvědomí si pocit a důležitost přátelství
- reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek
- spolupracuje ve skupině na tvorbě situace, prezentuje ji před spolužáky a sleduje prezentace ostatních
- vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná

Pomůcky: fotografie amfiteátru, sako, polštářky, šátky, kusy látek

1. Úvodní rozehřátí, navození tématu (expozice)

Učitel:

- Stanu se zlodějem. Každý z vás má něco, co chci ukrást. Koho se dotknu, zůstane stát jako zmrazený, protože jsem mu ukradl něco velice cenného. Všichni ale máte ve skupině někoho, komu není lhostejné, co se vám přihodilo, chce vám pomoci. To může udělat tak, že vás podleze. (Obměna hry Mrazík)

Průběh činnosti:

Po krátké době učitel určí jiného zloděje (jednoho z dětí). Pokud hraje více dětí ve větším prostoru, mohou být zloději dvě děti.

2. Zklidnění, uvedení do světa literatury (kolize)

Kruh:

- Oč vás zloděj připravil?
- Našli jste všichni svého zachránce, kamaráda?

- Je mezi vámi někdo, kdo na kamaráda trochu zapomněl?
- Dnes si budeme vyprávět příběh, který velmi souvisí s kamarádstvím, nebo spíše s přátelstvím.
- Myslíte si, že je rozdíl mezi kamarádstvím a přátelstvím? - diskuse

Učitel dá doprostřed kruhu obrázek s amfiteátre.

Učitel:

- Příběh nás zavede do starého amfiteátru nedaleko starého města. Víte, co je amfiteátr?
Předpokládáme, že děti slovo ani jeho význam neznají. Pokud znají, necháme je vysvětlit.
- Co by se mohlo odehrávat na takovém místě? – diskuse, nápady

Četba úryvku:

Podivnou kruhovou stavbu znali vlastně jen lidé z blízkého okolí. Páslí kolem amfiteátru kozy, děti si házely v jeho kulatém středu míčem a někdy se tu večer scházely zamilované párky.

Ale jednoho dne si v okolí začali povídat, že v amfiteátru zase už někdo bydlí. Prý malé dítě, snad děvčátko, říkali, že to nejde tak přesně uhodnout, protože je dost podivně oblečené. A že se jmenuje Momo nebo tak nějak.

Zevnějšek děvčátka Momo byl skutečně poněkud zvláštní. Je možné, že mohl trochu zarážet toho, kdo si potrpí na velkou čistotu a spořádanost. Momo byla malá a byla dost hubená. Člověk ani při dobré vůli nepoznal, kolik je jí let. Osm, nebo možná už dvanáct? Momo měla neposlušné kudrnaté vlasy, černé jako smůla. Podíval ses na děvčátko a napadlo tě, že se jich snad nikdy nedotýkaly nůžky nebo hřeben. A pak ještě měla Momo velké, neobyčejně krásné oči. Také její oči byly černé jako smůla. A kupodivu, právě takovou barvu měly nohy malého děvčátka. Neboť Momo chodila skoro pořád bosa, jen někdy v zimě nosila boty, ale každou jinou, nešly do páru, a navíc se jí obě vyzouvaly. Jak je to možné? Momo neměla nic, jen to, co někde našla nebo co jí darovali. Chodila v sukni z podivných křiklavých záplat a sukni jí sahala po kotníky. Aby jí nebylo zima, nosila staré pánské sako, široké v ramenou a dlouhé. Rukávy si Momo ohrnovala. Ustříhnout je nechtěla, protože pamatovala prozíravě na to, že přece

poroste. Kdo mohl vědět, jestli někdy v budoucnu zase najde takový pěkný a takový praktický pánský kabát, a ještě s tolika hlubokými kapsami.

Učitel:

Když se lidé o Momo dozvěděli, šli se na ni podívat. Chtěli zjistit, co tam dělá, čím je to dítě.

Učitel:

- Stanete se obyvateli města a půjdete se podívat do amfiteátru.

Učitel v roli, děti v roli:

Učitel si obleče sako, představuje Momo, děti se stanou obyvateli města a chtějí zjistit něco o děvčátku. Hra v roli by měla skončit tím, že lidé Momo nechají bydlet v amfiteátru. Učitel musí být připravený na to, že lidé nebudou chtít, aby Momo bydlela sama. Totéž se odehrálo v knize, nakonec Momo obyvatele přesvědčila. Učitel musí být připravený a také přesvědčivý.

Reflexe:

- Co jste si mysleli o děvčátku?
- Čím vás přesvědčila, že jste ji nechali bydlet v amfiteátru? atd.

Skupinová práce:

Učitel (vystupuje z role):

- Obyvatelé města tedy nechali Momo bydlet v amfiteátru. Dohodli se, že jí upraví napůl rozbořenou komůrku a budou o ni společně pečovat.
- Rozdělte se do skupin (pokud nejsou děti zvyklé na skupinovou práci, rozdělí je učitel).
- Každá skupina udělá Momo komůrku tak, aby se tam cítila dobře.

Reflexe:

Jednotlivé skupiny představují svoji práci a ukazují ostatním.

Četba: (Děti zůstávají v komůrkách, pokud je malý prostor a komůrky blízko sebe. Jestliže si je děti postavily daleko od sebe, bude vhodnější sednout si do kruhu.)

Od toho dne se malému děvčátku dařilo dobře. Také o tom byla Momo přesvědčena. Teď měla pořád kousek jídla, někdy víc, někdy méně, podle toho, jak se to zrovna hodilo a kolik hodní lidé mohli postrádat. Měla střechu nad hlavou a měla svou postel. Když se udělalo chladno, mohla si rozdělat oheň. A co bylo ze všeho nejdůležitější, Momo měla mnoho dobrých přátel.

Zkrátka a dobře Momo potkalo velké štěstí, že přišla k tak vlídným lidem. Ostatně Momo si to přesně tak myslela. Ale také muži a ženy záhy poznali, že i na ně se usmálo štěstí, a to o nic menší. Potřebovali děvčátko Momo, a divili se, jak předtím trávili svůj život bez holčičky. A čím déle Momo v jejich blízkosti žila, tím pro ně byla nepostradatelnější, dokonce tak nepostradatelná, že se jenom strachovali, aby jednoho dne zase neodešla.

A to byl důvod, proč měla Momo stále hosty. Skoro pořád jsi mohl vidět, jak někdo sedí u holčičky a z celé duše s ní rozpráví. A kdo děvčátko potřeboval a sám přijít nemohl, poslal někoho, aby ji přivedl. A tomu, kdo ještě nevěděl, že ji potřebuje, říkali druzí: „Jdi k Momo.“

Po nějaké době si v okolí amfiteátru zvykli tuto větu užívat naprosto běžně. Stejně jako se říká: „Všechno nejlepší!“ nebo „Dobrou chuť!“ nebo „Ví bůh!“, muži a ženy říkali při nejrůznějších příležitostech: „Jdi k Momo!“

Ale proč? Byla Momo tak neuvěřitelně chytrá? Dovedla každému dobře poradit a našla pokaždé to pravé slovo, když někdo potřeboval útěchu? Nebo snad uměla moudře a spravedlivě rozsuzovat spory mezi lidmi?

Ne, Momo to všechno uměla právě tak nedostatečně jako kterýkoliv jiné dítě.

Tak tedy ovládala něco, po čem lidé nabývali dobrou náladu? Třeba zpěv, nebo hru na nějaký nástroj? A neuměla Momo tančit a předvádět akrobatická čísla - protože když se to vezme, dá se říci, že Momo bydlela v jakémsi cirkusu?

Ne, ani to nebyl pravý důvod.

Nebo snad Momo znala nějaké čáry? Třeba jakousi tajemnou formuli, a tak dovedla od lidí zahánět všechny starosti a soužení? Možná že hádala z ruky, nebo nějak jinak předpovídala budoucnost?

Ne, nic takového.

Momo uměla něco docela jiného: Momo uměla naslouchat tak jako nikdo.

Ted' asi kdekdo řekne, že na tom nic mimořádného není, neboť naslouchat umí přece každý.

Ale to se mýlí. Opravdu naslouchat druhému umí jen velmi málo lidí. A jak to uměla Momo, to nedovedl nikdo jiný.

Momo dovedla tak naslouchat, že hloupého napadaly znenadání velmi moudré myšlenky. Ne snad, že by něco řekla nebo se na něco zeptala, co by ho samo na takové myšlenky přivedlo. Ne, Momo jen seděla na svém místě a naslouchala. Naslouchala tak pozorně, jak pozorně naslouchat je vůbec možné, a s tak velkou účastí, jaká je vůbec myslitelná. Dívala se při tom na toho, kdo mluvil, velkýma temnýma očima, a ten, na koho se tak dívala, cítil, jak mu najednou přicházejí myšlenky, o nichž by ho ani ve snu nenapadlo, že je podobných schopen.

Připravená improvizace:

Učitel:

- Představte si, že jste na návštěvě u Momo. Zůstaňte ve svých skupinách v komůrkách a popovídejte si o tom, jak to mohlo u Momo vypadat, když za ní přišli obyvatelé města nebo děti. Rozdělte si role obyvatel nebo dětí a Momo a připravte si krátký příběh.

Každá skupina svůj příběh odehraje postupně.

Reflexe:

- Jak jste se cítili u Momo?
- Jak se cítila Momo se svými přáteli? atd.

3. Krize

Učitel s dětmi v kruhu:

- Tak plynul čas. Momo si hrála s dětmi, poslouchala dospělé. Po nějaké době se jí zdálo, že už jí přátelé nenavštěvují tak často jako dříve.

Učitel v roli (pánské sako –Momo), děti v roli

- Asi na mě přátelé zapomněli. No vlastně tomu moc nevěřím, jistě se něco stalo. Mám už dlouhou dobu divný pocit. Dospělí nechodí tak často na návštěvy, děti si nosí na hraní nové, zřejmě hodně drahé, hračky. Ale co s takovými hračkami? Měla bych

něco udělat. Co mi radíte, přátelé, kteří jste ještě dneska přišli? Nepozorujete něco divného? Proč sem chodí tak málo lidí?

Děti odpovídají, diskuse mezi lidmi a Momo.

(Předpokládám ze strany dětí utěšující slova. Pokud by se našel někdo, kdo bude radit, aby se Momo odstěhovala a našla si nové přátele – nebo podobně – musí učitel stát za svým, že přátele neopustí)

Reflexe:

V tomto případě reflexi nezařazují. Za prvé: děti řekly své názory v roli, za druhé: potřebujeme přejít do další etapy bez přerušení. Je ale možné, že hra v roli přinese něco, co bude třeba vysvětlit, reflektovat. Pak bude reflexe na místě.

Hra: Osamění (Babylonská věž)

Učitel a děti vystoupí z rolí.

Učitel:

- Vytvořte skupiny po čtyřech a najděte si místo kdekoli ve třídě.
- Jednomu ze skupiny dám na záda lísteček. Ostatní si lísteček přečtou a budou se k dotyčnému chovat, jak má napsáno na zádech. Nepoužívají však řeč, využijí pantomimu. Mluvit mohou ti, kdo mají lístečky a snaží se navázat s ostatními kontakt, povídat si s nimi o něčem důležitém. Například o domácím úkolu, který máte odevzdat; o tom, že nemůžete odjet na prázdniny; o tom, že jste dostali špatnou známku.
- Nápis na lístcích:
 - Nemám čas, spěchám
 - Jsi mi protivný
 - Nechci si s tebou povídat
 - Jsem unavený, neposlouchám
 - Bolí mě hlava a nechci si povídat

Reflexe:

- Jak jste se cítili v roli vy, kteří jste měli lístky na zádech?

- Co vás napadalo?
- Jak se cítili ostatní, kteří nemohli mluvit s kamarádem?
- Jak se asi cítila Momo, když za ní přátelé nepřicházeli?
- Jak se cítíte vy, když na vás nemá někdo čas?

4. *Peripetie (vývoj)*

Učitel

- Takhle to tedy Momo nechat nemohla. Řekla si, že ať se stalo cokoli, ona svým přátelům pomůže. Vydala se do městečka a zjistila, že ve městě je spousta mužů, kteří nosí šedé obleky a klobouky a kouří doutníky. Nikdo si jich ale nevšímal. Hned ji napadlo, že mají něco společného s tím, co se tady děje. Děvčátko se tedy vrátilo domů, kde na ni čekala nepříjemná návštěva.

Četba:

„Copak tebe nikdo nemá rád?“ zeptala se agenta šeptem. Šedý muž se podivně shrbil a vzápětí jako by se tak nějak propadl sám do sebe. Pak odpověděl popelavě šedým hlasem: „Musím přiznat, že jsem se ještě nesetkal s někým takovým, jako jsi ty. Opravdu je to tak. Ačkoliv znám velký počet lidí. Kdyby takových jako ty bylo víc, mohli bychom zakrátko náš Ústav pro úspory času zavřít a sami sebe nechat rozplynout v holé nic - protože z čeho bychom pak měli být ještě živi?“

Zarazil se a zmlkl, jako když utne. Jenom se díval na Momo strnulým pohledem. Vypadalo to, jako by se vzpíral něčemu, co ani dobře nedovedl pochopit a s čím si nevěděl rady. Jeho tvář byla ještě o zdání popelavější.

Když nyní znovu otevřel ústa, Momo měla pocit, jako by mluvil proti své vůli, jako by z něho slova sama vyskakovala a on tomu nedovedl zabránit. Současně se mu tvář víc a víc křivila úžasem nad tím, co se to s ním děje. A teď Momo konečně zaslechla jeho pravý hlas: „Musíme zůstat nepoznání,“ slyšela jako z velké dálky. „Nikdo nesmí vědět, že jsme tu, a co konáme... Umíme to zařídit tak, že nikdo nedokáže podržet v paměti vzpomínku na to, že existujeme. Naše obchodní akce můžeme provozovat jenom tak dlouho, dokud o nás lidé nevědí. A je to nesnadné podnikání jen po hodinách, po minutách, ano, dokonce po vteřinách ukrádat lidem čas... Ale je to prosté. Veškerý čas, který lidé ušetří, je pro ně ztracený. My si ho přivlastníme... Uložíme ho

do konzervačního trezoru... Potřebujeme lidský čas. Bez něho umíráme hladem... Nemáte ponětí, co znamená váš čas! Ale my, my to víme a vysajeme vás až na kost... Den za dnem potřebujeme víc času... pořád víc času... Protože i nás je víc každý den. Pořád je nás víc."

Poslední slova ze sebe už téměř chroptivě vyrážel. Když došel v řeči až sem, podržel si oběma rukama ústa, aby nemohla mluvit. Oči mu lezly z důlků a šedý agent se vytřeštěně díval na malé děvčátko. Po nějaké době se zdálo, jako by se opět probíral z jakéhosi omráčení.

„Co... co... Co to bylo?“ Jazyk mu drkotal. „Ty jsi vyzvídala, Momo! Jsem nemocen! Ty jsi to způsobila, že jsem onemocněl. Ty!... Ty jsi to způsobila!“ Znovu začal ze sebe vyrážet přerývanou řeč, ale téměř prosebným hlasem: „Milé dítě, mluvil jsem holé nesmysly. Necítím se zdráv. Zapomeň všechno, co jsem říkal! Musíš zapomenout, že jsem, tak jako zapomínají všichni ostatní na to, že existujeme! Musíš, Momo, zapomenout! Musíš!“

Popadl děvčátko, jako by to byla věc, a třásl jím. Momo pohybovala rty, ale nemohla pronést jediné slovo.

Reflexe:

- Co si myslíte o šedých mužích?
- Co si myslíte o čase? Proč je tak důležitý? atd.

Učitel:

- Momo zjistila, že šedí agenti vykupují od lidí čas do úschovny. Proto její přátelé nemají čas za ní chodit, proto nemají čas na svoje děti, které si už nesmí jen tak hrát, musí chodit do ústavů, kde je učí využívat volný čas.
- Když přemýšlela, objevila se jí u nohou želva, která jí řekla, že ví, jak přátele zachránit. A jak jí to řekla? Na krunýři se jí vždy objevila napsaná rada.

Četba:

„Želvo, kam mě vedeš?“ řekla Momo. Zrovna putovaly černým dvorem.

„NIČEHO SE NEBOJ!“ objevilo se na krunýři.

„Já se nebojím,“ řekla Momo, když si přečetla, co má želva napsáno na zádech. Totiž když si přeslabikovala, co je tam napsáno. Ale řekla to spíš pro sebe, aby si dodala

odvahy, protože jí bylo přece jen trochu teskno. Želva děvčátko vedla podivnou a stále podivnější cestou. Cesta se točila a proplétala a zase točila. Už prošly zahradami a přešly mosty, vešly do podjezdů a vstupovaly do bran, proklouzly chodbami v domech, ano, a několikrát pokračovaly v cestě dokonce i sklepem.

- Želva Kasiopeja dovedla Momo k Mistru Hórovi, který byl strážcem času. Ten poradil děvčátku, jak vysvobodit přátele. Momo musí zničit květy, které dodávají šedým agentům sílu. Cesta to bude nebezpečná, a ani Kasiopeja, která vidí vždy kousek dopředu, Momo nemůže pomoci. Momo se rozhodla, že cestu podstoupí.
- Děvčátko se vydalo na cestu. Odvahu jí dodávala vidina toho, že zachrání své přátele. I vy můžete Momo pomoci tak, že se spolu s ní vydáte na tuto cestu.

Ulička:

- Stoupněte si do dvou řad proti sobě na délku předpažených paží a utvořte uličku. Vždy jeden z vás musí uličkou proběhnout. Když se blíží „běžec“ musí se ruce v uličce zvednout.
- Nemusíte se bát, že vás ulička nepustí dál, pomáháte Momo, která je statečná.

Reflexe:

- Jaký jste měli pocit?
- Mysleli jste při běhu do uličky na nebezpečí?
- Jaké to bylo pro Momo?atd.

Hra „Všichni lidé“- kruh

Učitel:

- Momo se vrátila do města a všechno bylo jako dřív. Na rozích postávali lidé a povídali si, děti si hráli, každý měl čas na toho druhého. Obyvatelé města se znovu začali scházet u Momo a byli si blíží, než kdykoli jindy.
- Jak to mohlo vypadat při jejich setkáních? Sedíme v kruhu a vždy jeden z vás určí činnost, kterou budeme dělat společně. Např.: „Všichni lidé v tomto městě pijí kávu, žvýkají žvýkačku, jí špagety, hladí se atd.

Reflexe:

- Jaké to je, když jste všichni „naladěni na stejnou notu?“

5. Závěrečná reflexe:

Formou psaní lístečků na želví krunýř.

- Napiš na lísteček vzkaz, co si myslíš o přátelství.

Vzkazy děti položí na sako (na zemi).

- Společně si vzkazy přečteme.
- Kdo chce, může nám o svém vzkazu něco říci.

Příloha č. 13: Fotografie - Dramatická lekce



Příloha č. 14: Práce žáků v hodině čtení

Naše třída, Dominika J.

Ve třídě je více kluků než holek,
se třídou jsme dobrý spolek.
S učitelkou jsme fajn tým,
Při hodině trochu spím.

Naše třída je nej, nej...
s naší třídou radost měj.
V naší třídě 4. B
nikoho pláč nebere.

Paní učitelka je fakt milá
a hodně nás toho naučila.
Hodně na ní spoléháme,
ať do života vědomosti máme.

Tereza Š.

Máme novou paní učitelku. Je moc prima. Naše třída je teď v trošku jiném stylu. Je v ní spousta nových voňavých květín, hezká vyzdobená nástěnka a zajímavé knihy. Paní učitelka nám dovolila přinést si z domova polštářky. Ty máme na nově pořízeném koberci, na kterém můžeme odpočívat, relaxovat a přemýšlet. Tyto změny jsou pro nás velice příjemné.